



POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

GRADUAÇÃO

PEDAGOGIA

MARINGÁ-PR

2012

Reitor: Wilson de Matos Silva
Vice-Reitor: Wilson de Matos Silva Filho
Pró-Reitor de Administração: Wilson de Matos Silva Filho
Presidente da Mantenedora: Cláudio Ferdinandi

NEAD - Núcleo de Educação a Distância

Diretoria do NEAD: Willian Victor Kendrick de Matos Silva
Coordenação Pedagógica: Gislene Miotto Catolino Raymundo
Coordenação de Marketing: Bruno Jorge
Coordenação Comercial: Helder Machado
Coordenação de Tecnologia: Fabrício Ricardo Lazilha
Coordenação de Curso: Márcia Maria Previato de Souza
Supervisora do Núcleo de Produção de Materiais: Nalva Aparecida da Rosa Moura
Capa e Editoração: Daniel Fuverki Hey, Fernando Henrique Mendes, Luiz Fernando Rokubuiti, Renata Sguissardi e Thayla Daiany Guimarães Cripaldi
Supervisão de Materiais: Nádila de Almeida Toledo
Revisão Textual e Normas: Cristiane de Oliveira Alves, Gabriela Fonseca Tofanelo, Janáina Bicudo Kikuchi, Jaquelina Kutsunugi e Maria Fernanda Canova Vasconcelos.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - CESUMAR

CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ. Núcleo de Educação a distância:

C397 Políticas educacionais e organização da educação básica/
Vânia de Fátima Matias de Souza - Maringá - PR, 2012.
182 p.

“Graduação em Pedagogia - EaD”.

1. Pedagogia 2. Política educacional. 3. Políticas públicas.
4. EaD. I. Título.

CDD - 22 ed. 370
CIP - NBR 12899 - AACR/2

“As imagens utilizadas neste livro foram obtidas a partir dos sites **PHOTOS.COM** e **SHUTTERSTOCK.COM**”.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza



APRESENTAÇÃO DO REITOR



Viver e trabalhar em uma sociedade global é um grande desafio para todos os cidadãos. A busca por tecnologia, informação, conhecimento de qualidade, novas habilidades para liderança e solução de problemas com eficiência tornou-se uma questão de sobrevivência no mundo do trabalho.

Cada um de nós tem uma grande responsabilidade: as escolhas que fizermos por nós e pelos nossos fará grande diferença no futuro.

Com essa visão, o Cesumar – Centro Universitário de Maringá – assume o compromisso de democratizar o conhecimento por meio de alta tecnologia e contribuir para o futuro dos brasileiros.

No cumprimento de sua missão – “promover a educação de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento, formando profissionais cidadãos que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade justa e solidária” –, o Cesumar busca a integração do ensino-pesquisa-extensão com as demandas institucionais e sociais; a realização de uma prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política e, por fim, a democratização do conhecimento acadêmico com a articulação e a integração com a sociedade.

Diante disso, o Cesumar almeja ser reconhecido como uma instituição universitária de referência regional e nacional pela qualidade e compromisso do corpo docente; aquisição de competências institucionais para o desenvolvimento de linhas de pesquisa; consolidação da extensão universitária; qualidade da oferta dos ensinos presencial e a distância; bem-estar e satisfação da comunidade interna; qualidade da gestão acadêmica e administrativa; compromisso social de inclusão; processos de cooperação e parceria com o mundo do trabalho, como também pelo compromisso e relacionamento permanente com os egressos, incentivando a educação continuada.

Professor Wilson de Matos Silva
Reitor

Caro aluno, “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p. 25). Tenho a certeza de que no Núcleo de Educação a Distância do Cesumar, você terá à sua disposição todas as condições para se fazer um competente profissional e, assim, colaborar efetivamente para o desenvolvimento da realidade social em que está inserido.

Todas as atividades de estudo presentes neste material foram desenvolvidas para atender o seu processo de formação e contemplam as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, determinadas pelo Ministério da Educação (MEC). Desta forma, buscando atender essas necessidades, dispomos de uma equipe de profissionais multidisciplinares para que, independente da distância geográfica que você esteja, possamos interagir e, assim, fazer-se presentes no seu processo de ensino-aprendizagem-conhecimento.

Neste sentido, por meio de um modelo pedagógico interativo, possibilitamos que, efetivamente, você construa e amplie a sua rede de conhecimentos. Essa interatividade será vivenciada especialmente no ambiente virtual de aprendizagem – AVA – no qual disponibilizamos, além do material produzido em linguagem dialógica, aulas sobre os conteúdos abordados, atividades de estudo, enfim, um mundo de linguagens diferenciadas e ricas de possibilidades efetivas para a sua aprendizagem. Assim sendo, todas as atividades de ensino, disponibilizadas para o seu processo de formação, têm por intuito possibilitar o desenvolvimento de novas competências necessárias para que você se aproprie do conhecimento de forma colaborativa.

Portanto, recomendo que durante a realização de seu curso, você procure interagir com os textos, fazer anotações, responder às atividades de autoestudo, participar ativamente dos fóruns, ver as indicações de leitura e realizar novas pesquisas sobre os assuntos tratados, pois tais atividades lhe possibilitarão organizar o seu processo educativo e, assim, superar os desafios na construção de conhecimentos. Para finalizar essa mensagem de boas-vindas, lhe estendo o convite para que caminhe conosco na Comunidade do Conhecimento e vivencie a oportunidade de constituir-se sujeito do seu processo de aprendizagem e membro de uma comunidade mais universal e igualitária.

Um grande abraço e ótimos momentos de construção de aprendizagem!

Professora Gislene Miotto Catolino Raymundo

Coordenadora Pedagógica do NEAD- CESUMAR

APRESENTAÇÃO

Livro: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Olá, caro(a) aluno(a)! Seja bem-vindo(a) aos estudos sobre **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**. Este livro foi organizado de modo especial para você, que no nosso entendimento tem buscado com excelência compreender os desafios que envolvem o setor educacional e que influenciam no processo de ensino-aprendizagem das modalidades de ensino.

Esta reflexão sustenta-se no fato de que ser pedagogo é exercer uma profissão que trabalha para além dos aspectos conceituais e procedimentais. Efetivamos nas ações os aspectos atitudinais de formação do homem, uma vez que nas atividades propostas o pedagogo rompe com as linearidades técnicas e racionais, oportunizando ao educando desenvolver as relações efetivas entre os saberes e conhecimentos necessários para a formação humana.

Acreditamos efetivamente que é por meio da educação que são transmitidos aos homens os conhecimentos e saberes necessários à reprodução do processo de trabalho. Este não poderia manter sua continuidade sem a presença do complexo social da educação. Embora inseridas no atual contexto de incertezas e múltiplas escolhas, vemos igualmente importante repensar os paradigmas, bem como, questionar as representações sociais, políticas e religiosas que perpassam o consciente coletivo dos grupos sociais.

E é estas convivências com o outro em uma sociedade civilizada, que se transforma e que se adapta a cada época, pode ser destaque quando observamos as ideias de Erasmo (1469-1536), em *De Pueris*, questionando os pais de sua época, que já se preocupavam em acumular, e então pergunta: “Que uso e proveito em ter tantos bens se aquele a quem tudo isso se destina não sabe como administrá-los?” (s/d, p.27). Respondendo a sua própria pergunta, alerta para a busca da sabedoria como meio seguro de fazer fortuna ou de ser bem-sucedido, o que implicava em assumir hábitos que restringissem impulsos mais primitivos ou animais. Por isso mesmo, recomendava a adoção de novas atitudes que desbancassem a falta de higiene, as roupas sujas, os cabelos despenteados, o nariz sujo, os dentes não asseados, as mãos emporcalhadas etc. Enfim, reclamações, orientações que se realizam, com efetividade, na Idade Moderna!



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Uma outra leitura acerca da importância da educação para a formação do homem pode ser a de Montaigne (1533-1592), que quase cem anos depois de Erasmo, em *A educação das crianças* (2005), confirma a mudança como função humana, reforçando a ideia de que é preciso, sob novas coordenadas, modificar os filhos, os alunos para a concretização efetiva de outra sociedade. Montaigne é favorável à liberdade dos indivíduos, incentivando a emancipação do servilismo, sugere novos comportamentos após a crítica dos hábitos, costumes e vícios da sociedade que lhe dá guarida.

Outro importante intelectual da humanidade Aristóteles em *A Política* (p. 23), tece o seguinte comentário:

Com efeito, se cada instrumento pudesse, a uma ordem dada ou apenas prevista, executar sua tarefa, [...] se as lançadeiras tecessem as toalhas por si mesmas, se o plectro tirasse espontaneamente sons da cítara, então os arquitetos não teriam necessidade de trabalhadores, nem os senhores de escravos. (s/d. p.23).

Pois todos estariam em uma perfeita harmonia.

Esses comentários e reflexões com grandes pensadores ao longo da história trazidos nesse texto, caro(a) aluno(a), foram propositais para percebermos que não estamos pensando só na formação do homem de hoje, mas essa é uma grande preocupação que perpassa a história da sociedade, pois temos sim que nos preocupar: **quem** estamos formando e **para que** estamos formando esse homem?

Nesse sentido, caro(a) aluno(a), você já percebeu que tenho um interesse especial pela educação básica e os aspectos que levam-na a uma aprendizagem significativa, creio então que eu deva me apresentar a você. Sou a professora Vânia de Fátima Matias de Souza, organizei este importante material que contribuirá de modo significativo para sua formação profissional e porque não dizer, pessoal. Nosso objetivo é levá-lo a um estudo sistematizado acerca do universo das Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica, por meio das reflexões a partir das análises e correlações da história política da sociedade para com as ações e organizações no sistema educacional, para que você possa pensar *nas* ações e *sobre* as ações cotidianas resultantes dos desafios escolares encontrados em sua sala de aula, para que possa assim auxiliá-lo na busca por alternativas e possibilidades reais de uma atuação que permita ao aluno desenvolver suas potencialidades de forma autônoma e crítica acerca da sociedade da qual faz parte.

O conteúdo apresentado tem grande relevância no que se refere ao processo de formação do pedagogo, suas ações enquanto “*eu profissional*” que se ocupa da educação, em um processo de efetivação dos saberes historicamente produzidos.

Antes, porém de iniciar a leitura do presente livro, gostaria de apresentar a você uma proposta de estudo para auxiliá-lo na apropriação do conhecimento:

- Sistematize um plano de estudo e registre em uma agenda suas metas de estudo diário e prazos.
- Procure um ambiente adequado para sua leitura: sem barulhos ou demais interferências.
- Tenha sempre em mãos um caderno e caneta para registrar suas impressões sobre o texto lido.
- Procure esclarecer as dúvidas em relação ao conteúdo ou algum termo desconhecido logo após as leituras. Se deixar para outro momento a dúvida pode não ter mais sentido e você acabará por não pesquisá-la.
- Finalmente, depois de concluída a leitura escreva um parecer pessoal sobre o material

estudado quanto à: relevância do tema e parecer pessoal acerca do seu aprendizado.

Este livro é composto por uma introdução seguida de cinco unidades criteriosamente analisadas e selecionadas para dar sustentação a presente discussão.

Na unidade I você irá trabalhar com o tema **POLÍTICA EDUCACIONAL – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, cujos conteúdos de destaque serão os Conceitos de Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas e os apontamentos históricos relacionados às Políticas Públicas para a Educação Básica.

Na unidade II, com o tema **ASPECTOS LEGAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, o foco será a Constituição Brasileira: Capítulo II da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: aspectos históricos foco na educação básica; LDB 9394/96 e o Plano Nacional de Educação.

A unidade III, com o Tema **AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, versará sobre a Avaliação do rendimento escolar da Educação Básica, Provinha Brasil, IDEB, INAF (índice de alfabetismo), - ENADE, ENE e os Órgãos Governamentais /da Educação: MEC / INEP.

Na unidade IV o foco da discussão centra-se nas ações que desencadeiam e norteiam algumas ações e programas de financiamento na educação, trazendo uma relação explicativa por meio de uma breve incursão no conceito e objetivos das agências e organismos internacionais: a influência no sistema educacional brasileiro, cujo enfoque é a UNESCO: ações para a educação para todos, BANCO MUNDIAL e BIRD: a questão do financiamento da educação, as Agências e Organismos internacionais; conceitos e pressupostos para a educação básica.

Na unidade V, a última, o tema será a Educação a Distância, com enfoque central nas questões históricas da legalidade e legitimidade necessária para a sociedade em um contexto de globalização atender a diversidade a partir de uma nova realidade.

Por fim, lembre-se, caro(a) aluno(a), que o texto apresentado não irá esgotar todas as possibilidades de pensar e refletir acerca das temáticas abordadas, mas irá iniciar momentos importantes e oportunos para a compreensão das análises realizadas acerca das temáticas propostas. Para tanto, cumpre destacar que ao final de cada unidade você encontrará uma análise do texto realizada, a fim de facilitar seus estudos e compreensão.

Caro(a) aluno(a), como você pôde refletir acerca das **Políticas Educacionais e Organização da Educação Básica**, sua ação vai além do *saber fazer*, ou do saber exclusivamente técnico-instrumental, uma vez que os saberes historicamente produzidos devem constituir uma ação conjunta, um trabalho coletivo estabelecido entre todos os sujeitos pertencentes ao cenário.

Por essa razão, acreditamos que o pedagogo deve conhecer e promover espaços para o pensar acerca de todos os aspectos políticos e sociais que circunscrevem o cenário da educação, haja vista que é nesse espaço que estamos formando o homem, o cidadão, o trabalhador, o sujeito que poderá intervir e mudar o contexto socioeconômico no qual encontra-se inserido. Transformando as relações sociais estabelecidas e os contextos neles circunscritos.

Com esse pensamento vamos iniciar nosso trabalho. Tenha uma ótima leitura e não se esqueça! Esse é só o seu primeiro passo no campo das políticas e da organização do sistema educacional. Faça outras viagens, teça outras teias e consolide seu conhecimento no campo da formação humana. Vamos aos estudos!

SUMÁRIO

UNIDADE I

POLÍTICA EDUCACIONAL – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

APONTAMENTOS HISTÓRICOS: ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO..... 20

O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 24

A HISTÓRIA..... 30

A POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE INICIAL..... 33

NO BRASIL: O PERCURSO LEGAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 36

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO..... 42

UNIDADE II

ASPECTOS LEGAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA: DA EDUCAÇÃO..... 54

O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DESCRITA..... 57

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LDBEN..... 59

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996..... 61

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)..... 78

ESTADO E GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... 84

UNIDADE III

AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO NA LDB.....	98
ÓRGÃOS GOVERNAMENTAIS.....	100
SAEB E PROVA BRASIL.....	101
PROVA BRASIL E SAEB.....	102
PROVINHA BRASIL.....	103
IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	106
AVALIAÇÃO: ENEM E ENADE.....	109
ENEM.....	111
ENADE.....	112

UNIDADE IV

FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS

A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO.....	123
FUNDEF E FUNDEB.....	124
Alguns apontamentos históricos.....	127
ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	131
É IMPORTANTE SABER: PROPOSTAS DA CEPAL.....	138
CONHECENDO UM POUCO MAIS: UNICEF E UNESCO.....	141

BANCO MUNDIAL.....	143
--------------------	-----

UNIDADE V

ENSINO A DISTÂNCIA: A ORGANIZAÇÃO E A LEGISLAÇÃO BÁSICA

CONCLUSÃO	173
-----------------	-----

REFERÊNCIAS	175
-------------------	-----

UNIDADE I

POLÍTICA EDUCACIONAL – ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Objetivos de Aprendizagem

- Compreender os conceitos primários da organização das políticas públicas: Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas.
- Conhecer os pressupostos teórico-metodológicos que alicerçam as relações existentes entre o Estado e as Políticas Públicas Educacionais.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Conceitos de Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas**
- **Apontamentos históricos relacionados às Políticas Públicas para a Educação Básica**

INTRODUÇÃO

Caro(a) aluno(a), estamos iniciando a discussão de um tema relevante e significativo para a prática docente, e para as relações cotidianas estabelecidas no diálogo com o campo da educação básica.

As relações e apontamentos históricos tratados neste texto, nos possibilitará refletir um pouco mais acerca da função que o pedagogo exerce na interlocução e mediação do universo educacional, trazendo os conceitos científicos a partir de uma análise histórica em uma perspectiva crítica construtivista, possibilitando-nos a produção de saberes e conhecimentos que oportunizarão a prática docente em uma ação politizada e com a compreensão dos campos e influências que pairam contribuindo significativamente para a atuação profissional e o processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Neste texto, que estamos apresentando, trazemos uma análise de um estudo analítico das políticas educacionais no Brasil com destaque para a política educacional no contexto das políticas públicas; bem como organização dos sistemas de ensino considerando as peculiaridades nacionais e os contextos internacionais; políticas educacionais e legislação de ensino; estrutura e funcionamento da educação básica; impasses e perspectivas das políticas atuais em relação à educação.

Iniciamos nossa primeira unidade trazendo apontamentos que nos levarão a refletir acerca da situação educacional da atualidade a partir de vertentes históricas que desembocam em ações que culminaram em consequências para as ações no ambiente escolar, quer sejam relacionadas à formação dos profissionais, quer seja nas relações dos processos de ensino-aprendizagem e das condições (financeiras) para a promoção da real educação para todos, que atualmente rompe com a perspectiva de igualdade e passa a ser uma educação com base na equidade.

Anotações 

APONTAMENTOS HISTÓRICOS: ESTADO, SOCIEDADE CIVIL E EDUCAÇÃO

Caro(a) aluno(a), vamos dar início, neste momento, a uma discussão que vai para além do imediatismo das nossas ações cotidianas, uma vez que, para que possamos compreender as questões acerca das políticas públicas, há que se desvelar um universo de conceitos e ideias que constituem a hierarquia dos saberes que compõem o campo educacional.

O trânsito pelas Políticas Públicas Educacionais, não é, caro(a) aluno(a), uma leitura singela que se pode restringir-se à compreensão imediata de dadas situações. No campo das instituições, não há como recortar e definir padrões, ou estereótipos sem recorrermos à História. No entanto, entendemos também que sem conceitos claros, a experiência histórica fica temporalmente indeterminada e acaba perdendo-se na multiplicidade infinita dos casos, impedindo a comparação entre seus processos e formas e inviabilizando, assim, a organização e análise de suas tendências por meio da construção de tipos ou paradigmas.

Em uma visita nos textos de Marx, observa-se na leitura que para ele:

[...] na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas pelas quais os homens tomam consciência desse conflito e o conduzem até o fim (MARX, 1859, p. 32).

Vaisman (1986, p. 32) afirma que,

Segundo o juízo de Lukács, as formas ideológicas da vida social são instrumentos ideais da resolução de conflitos também em períodos de normalidade, e não apenas nos momentos de crise que marcam a passagem de uma forma da vida social a outra. Segundo suas palavras, a ideologia é “aquela forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social dos homens consciente e operativa”.

As ideologias são produtos espirituais, representações da realidade, que podem ser falsos ou verdadeiros, revolucionários ou reacionários, que se caracterizam por assumirem a função social de conscientização e de operacionalização da vida social.

Esta concepção de ideologia se contrapõe à determinação gnosiológica dos fenômenos ideológicos, bastante presente também dentro de determinados círculos marxistas, tal como é o caso do pensamento de Althusser, que define a ideologia enquanto falsa

Anotações 

consciência que garantiria a reprodução da sociedade baseada em classes sociais.

A ideologia dominante, numa determinada forma de sociabilidade, é a ideologia da classe dominante. Isto porque a classe dominante domina não só a produção material, mas também a produção intelectual, visto que é proprietária dos meios de produção material e intelectual. A ideologia da classe dominante tem a aparência de representar os interesses universais da sociedade.

Por exemplo, na sociedade burguesa vigora as ideias de liberdade e de igualdade, em especial, o liberalismo econômico e o liberalismo político, que afirmam que os homens são iguais perante o mercado mundial e perante o Estado político.

A educação cumpre um papel essencial na mediação entre o indivíduo humano e o gênero humano, na transmissão da cultura humana. As competências teóricas e práticas acumuladas pelo gênero humano, necessárias ao processo de trabalho, são transmitidas aos indivíduos através da educação. Esta, ao mesmo tempo, é o mecanismo através do qual as concepções acerca do funcionamento da sociedade são transmitidas aos indivíduos.

Por meio da educação que são transmitidos aos homens os conhecimentos e saberes necessários à reprodução do processo de trabalho. Este não poderia manter sua continuidade sem a presença do complexo social da educação (MARX; ENGELS, 1991, pp. 55-56).

Embora inseridas no atual contexto de incertezas e múltiplas escolhas, vemos igualmente importante repensar os paradigmas, bem como, questionar as representações sociais, políticas e religiosas que perpassam o consciente coletivo dos grupos sociais.

Erasmus (1469-1536), em *De Pueris*, questionando os pais de sua época, que já se preocupavam em acumular, pergunta: “Que uso e proveito em ter tantos bens se aquele a quem tudo isso se destina não sabe como administrá-los?” (s/d, p.27). Respondendo a sua própria pergunta, alerta para a busca da sabedoria como meio seguro de fazer fortuna ou de ser bem-sucedido, o que implicava em assumir hábitos que restringissem impulsos mais primitivos ou animais. Por isso mesmo, recomendava a adoção de novas atitudes que desbancassem a falta de higiene, as roupas sujas, os cabelos despenteados, o nariz sujo, os dentes não asseados, as mãos emporcalhadas etc. Enfim, reclamações, orientações que se realizam, com efetividade, na Idade Moderna!

Anotações 

Observamos, caro(a) aluno(a), que ao longo da história as ações políticas direcionadas ao setor educacional foram regidas pela premissa básica da sustentabilidade e das necessidades de cada contexto econômico de um determinado período histórico da sociedade.

Por exemplo, as transformações legais na história da educação na Alemanha. De acordo com os historiadores, houve uma estreita associação entre a nova legislação bismarckiana e a repressão/antecipação ao movimento socialista, mas a pesquisa comparada sobre as políticas sociais soube identificar claramente a enorme diferença que separava o assistencialismo e as várias formas prévias de ajuda mútua do novo sistema securitário e compulsório que nasceu nos anos 80 do século passado. O que o distinguia foi o fato de propor medidas e práticas permanentes; assentar-se sobre um núcleo institucional diferenciado concentrava-se sobre trabalhadores masculinos e os obrigava à contribuição financeira compulsória e, finalmente, institucionalizava procedimentos completamente diferentes dos que foram utilizados pelo assistencialismo prévio. Nascia ali um novo paradigma, conservador e corporativo, em que os direitos sociais, definidos de forma contratual, eram outorgados “desde cima” por um governo autoritário que ainda não reconhecia os direitos elementares da cidadania política. Modelo que generalizou-se pela Europa, como no caso do assistencialismo inglês, mas que acabou tendo, também, enorme influência na construção conservadora dos sistemas de assistência e proteção social que se multiplicaram na periferia latino-americana durante o século XX, mas sobretudo, depois de 1930.

Conceitos básicos – palavras-chave

Sugiro que o conceito-chave que permite entender a política social pós-30, assim como fazer a passagem da esfera da acumulação para a esfera da equidade, é o conceito de cidadania, implícito na prática política do governo revolucionário, e que tal conceito poderia ser descrito como o da cidadania regulada. Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por norma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade.

Anotações 

O trabalho sob forma exclusivamente humana distingue-se pela capacidade de produzir excedente, enquanto a atividade vital animal produz apenas para o exemplar singular da espécie e, no máximo, para sua prole.

No limiar do desenvolvimento histórico, a categoria produto excedente ainda não estava explicitada. Portanto, todos os homens que formavam uma comunidade primitiva tinham que trabalhar, inexistindo então classes sociais. As objetividades sociais, nesta fase da história, se limitavam a transformação de objetos naturais em valores de uso.

Com a explicitação da categoria produto excedente, explicitam-se as classes sociais, isto é, a divisão da sociedade entre produtores diretos e expropriadores do trabalho alheio, quando uma comunidade tribal vence outra na guerra, tomando esta última como sua escrava.

Surge então o **Estado**, poder alienado da sociedade que garante a exploração e que se contrapõe à sociedade como força estranha. Aparecem então objetividades mistas, pertencentes à naturalidade e à socialidade, tais como os animais domésticos.

Por meio de vários períodos e processos históricos, a humanidade chega ao modo de produção especificamente capitalista no século XVIII, que se caracteriza pela separação entre a força de trabalho e os meios de produção e pela consequente autonomização relativa das relações sociais de produção, que se tornam puramente econômicas, porém tendo como elo complementar o Estado político, que através das suas leis e/ou forças armadas garantem a exploração. Esta sociedade baseia-se na divisão do trabalho, no dinheiro e na política. O valor de troca, uma forma de objetividade puramente social, mas que pressupõe objetivos comuns (FONTES, 2010, p. 145).

Outra análise significativa, caro(a) aluno(a), nessa mesma direção, é entendermos que precisamos entender o significado da educação, pois para Ney (2008, p. 16) “a educação não é neutra, pois é o Estado ou o educador que traça valores, princípios, objetivos e políticos esperados para a educação!”. Logo, o educador precisa entender que:

Visão de mundo: é o conjunto de ideias sobre o homem, a sociedade, a história e sua relação social com a sociedade e a natureza. Ela é constituída de acordo com a situação e os interesses de grupos e classes sociais em que o indivíduo está identificado. Todos nós temos uma. **Valores:** significam princípios, normas ou padrões sociais aceitos ou mantidos por indivíduos, grupos, classes e sociedades. São padrões éticos que norteiam nossas vidas. **Crenças:** são ideias, pensamentos, dogmas, etc., em que acreditamos (NEY, 2008, p. 17).

Anotações 

O PAPEL DO ESTADO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Capa_da_Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1988.jpg>

Quando se pretende discutir a implementação de políticas educacionais, uma das questões centrais a ser abordada é a análise das posturas/ações/intervenções do Estado, inclusive, contemplando diferentes períodos históricos, pois como indica Bobbio (2007), em termos de bem-estar social, sempre se supõe que seja o Estado o agente principal na implementação de políticas.

Segundo Moraes (2009), as políticas sociais guardam para com o capitalismo, não apenas uma

Anotações 

relação geral, mas também, “relações específicas”, isto é, relações peculiares e diferentes, de acordo com as mudanças pelas quais passa o próprio capitalismo. A autora cita ainda Coimbra (1994), que afirma que cada uma das diferentes maneiras e formas do desenvolvimento capitalista tende a engendrar formas próprias de política social.

a política social surgiu como consequência do desenvolvimento do capitalismo, com a ação pública situando-se, então, no campo das relações e conflitos que se dão nas relações de produção. O leque de funções da política social vai desde a concepção caritativo-assistencial, no século XVIII, passando pela concepção de manutenção da ordem pública, no século XIX, até chegar ao Estado de bem estar (final do século XIX, início do século XX), no qual desempenha um papel significativo. Historicamente 1870 o Estado, nos termos de Habermas, limitava-se a um papel de “criação de mercados”, tanto de trabalho, quanto de produtos e de capitais (MORAES, 2009, p. 163).

Para Coimbra (1994 *apud* MORAES, 2009) e Molina (1997), “a segunda fase do capitalismo assistiu ao nascimento das políticas sociais”. Molina (1997 *apud* MORAES, 2009), vai além e afirma que é possível situar as origens da política social – entendida como uma ação deliberada do governo sobre as sociedades modernas – no século XIX, com a legislação fabril inglesa de 1833, e com a legislação de Bismarck (1870), na Alemanha, a primeira grande iniciativa verdadeiramente estatal. No entendimento de Montagut (1994), esta legislação foi um conjunto de medidas de proteção aos trabalhadores, levadas a cabo por um Estado não democrático, e teve a intenção de inibir o crescimento das ideias socialistas, a chamada fase “keynesiana”, na qual a política social é verdadeiramente ampliada. O mercado de trabalho se segmenta, a grande indústria se expande e assume a forma de moderna corporação. O Estado cresce física e funcionalmente, tanto que se tornou, nas palavras de Jürgen Habermas, um “tenente que substitui o mercado” (COIMBRA, 1994).

Para Moraes (2009), valendo-se das transformações da história do capitalismo, e voltadas fundamentalmente contra as teses keynesianas, surgem as teses neoliberais, que criticam a intervenção estatal e ressaltam os atributos reguladores do mercado, teses estas que ganham força com a crise do capitalismo na década de 1970. Inicia-se, então, uma nova fase do capitalismo.

Anotações 

Höfling (2001) afirma que as ações do Estado, na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista (ações estas que, de alguma forma, envolvem as políticas públicas), são consideradas, pelos neoliberais, um dos maiores entraves a este desenvolvimento. As ações do Estado são também, em grande medida, responsáveis pela crise por que atravessa a sociedade.

Sob esta perspectiva, a intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, uma vez que inibiria a concorrência e a livre iniciativa, podendo, assim, bloquear os mecanismos de equilíbrio que o mercado é capaz de gerar. O livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das oportunidades dos indivíduos na sociedade.

Para possibilitar um maior controle por parte dos pais, e o livre exercício de escolha sobre a educação desejada, a estratégia de descentralização adquire grande importância. Esta descentralização – transferência, por parte do Estado, da responsabilidade de execução das políticas sociais a esferas menos amplas – é entendida como uma forma de aumentar a eficiência administrativa e um modo de reduzir os custos.

Em síntese, em um Estado de inspiração neoliberal, as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias, em programas focalizados, voltados àqueles que, em função de sua “capacidade e escolhas individuais”, não usufruem do progresso social (HÖFLING, 2001, p. 32).

Tais ações não têm o poder de – e, frequentemente, não se propõem a – alterar as relações estabelecidas na sociedade (HÖFLING, 2001).

Sob uma perspectiva analítica oposta ao neoliberalismo, Lenhardt e Offe (1984) analisam as origens das políticas sociais no Estado capitalista contemporâneo. Segundo os autores, no desenvolvimento do capitalismo, as formas de utilização tradicionais da força de trabalho se transformam de tal modo, que foge à competência dos indivíduos a decisão quanto a sua utilização. Em razão disso, funções que tradicionalmente estavam circunscritas às esferas privadas da sociedade, incluindo-se aqui a educação, passam a ser desempenhadas pelo Estado. Assim, além de qualificar mão de obra para o mercado, o Estado, por meio das políticas e programas sociais, procuraria manter sob controle aquelas parcelas da população que não estão inseridas no processo produtivo.

Anotações 

Quanto à gênese da política social estatal, Lenhardt e Offe (1984) colocam em questão dois conhecidos conjuntos de argumentos desenvolvidos pela Ciência Política. Questionam tanto a explicação baseada na teoria dos interesses e das necessidades, a partir de exigências políticas dos trabalhadores assalariados organizados, quanto a explicação a partir das exigências funcionais da produção capitalista.

Esses autores defendem a tese de que para a explicação da trajetória evolutiva da política social, precisam ser levadas em conta – como fatores causais – tanto exigências, quanto necessidades; tanto problemas da integração social, quanto problemas da integração sistêmica; tanto a elaboração política de conflitos de classe, quanto a elaboração de crises do processo de acumulação.

Com relação à política educacional, os autores destacam que “seria equivocado pensar em objetivos voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho conforme os interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego”.

Acreditam que seria mais fecundo interpretar a política educacional estatal sob o ponto de vista estratégico de estabelecer um máximo de opções de troca para o capital e para a força de trabalho, de modo a maximizar a probabilidade de que membros de ambas as classes possam ingressar nas relações de produção capitalista (LENHARDT; OFFE, 1984, p.41).

O processo de definição de políticas públicas para uma sociedade, reflete os conflitos de interesses e os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Um dos elementos importantes deste processo diz respeito aos fatores culturais, àqueles que, historicamente, vão construindo processos diferenciados de representações, de aceitação, de rejeição, de incorporação das conquistas sociais por parte de determinada sociedade.

A relação entre sociedade e Estado, o grau de distanciamento ou aproximação, as formas de utilização (ou não) de canais de comunicação entre os diferentes grupos da sociedade e os órgãos públicos – que refletem e incorporam fatores culturais, como acima referidos – estabelecem contornos próprios para as políticas pensadas para uma sociedade (LENHARDT; OFFE, 1984, pp.41-42).

Uma administração pública – informada por uma concepção crítica de Estado – que considere sua função atender à sociedade como um todo, não privilegiando os interesses dos grupos detentores do poder econômico, deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do

Anotações 

desequilíbrio social. Mais do que oferecer “serviços” sociais – entre eles, a educação – as ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade, devem se voltar para a construção de direitos sociais (HÖFLING, 2001, pp.38-39).

No caso brasileiro, até recentemente, a política educacional foi vista como parte do projeto de reforma do Estado. Reformava-se, pois, o Estado, já que se entendia que a crise era do Estado, e não do capitalismo. Nesta perspectiva, busca-se racionalizar recursos, diminuindo o seu papel no que tange às políticas sociais (PERONI, 1990, p. 5).

A proposta do governo federal para fazer frente à crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais. No exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investir em políticas sociais (PERONI, 1990, pp. 35-36).

Logo, caro(a) aluno(a), é possível perceber que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste, em todos os sentidos, em um repasse para a sociedade, das políticas sociais. Por essa razão, temos que entender com clareza o que se estabelece nas relações e contextos da educação para além do universo escolar.

Portanto, o que aparentemente seria uma proposta de “**Estado mínimo**, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de **Estado máximo** para o capital” (PERONI, 1990, p. 56).

A radical mudança do papel do Estado quanto ao provimento dos direitos fundamentais de cidadania vem ocorrendo, em nível mundial, desde os anos 80, mas é a partir dos anos 90 que ela se acirra. Embora o Brasil tenha ingressado com atraso neste processo, os dirigentes, segundo Sousa Junior (2001), resolveram compensar o tempo perdido implementando um conjunto de medidas em diversos setores da economia e das políticas públicas, sendo a área educacional atingida em todos os níveis e modalidades de ensino, em um curto espaço de tempo.

Ude (2002, *apud* MORAES, 2009) compartilha das ideias de Sousa Santos, ao declarar que a

Anotações 

história da sociedade brasileira se apresenta marcada por uma relação de dependência com o Estado, marca esta que tem nos impedido de construir uma avaliação coletiva para pensarmos uma outra forma de organização social, na qual o Estado fosse regulado por decisões oriundas da coletividade.

Em uma análise histórica do modo de se fazer política pública em educação no Brasil, num enfoque retrospectivo, vê-se que o pilar da regulação tem sido a norma. O Estado, enquanto gestor das políticas educacionais, via de regra, tem estabelecido tais políticas “intramuros”, de forma endógena, envolvendo em sua elaboração apenas a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação, ou seja, o Ministro/Secretário e sua respectiva assessoria (MORAES, 2009, p. 160).

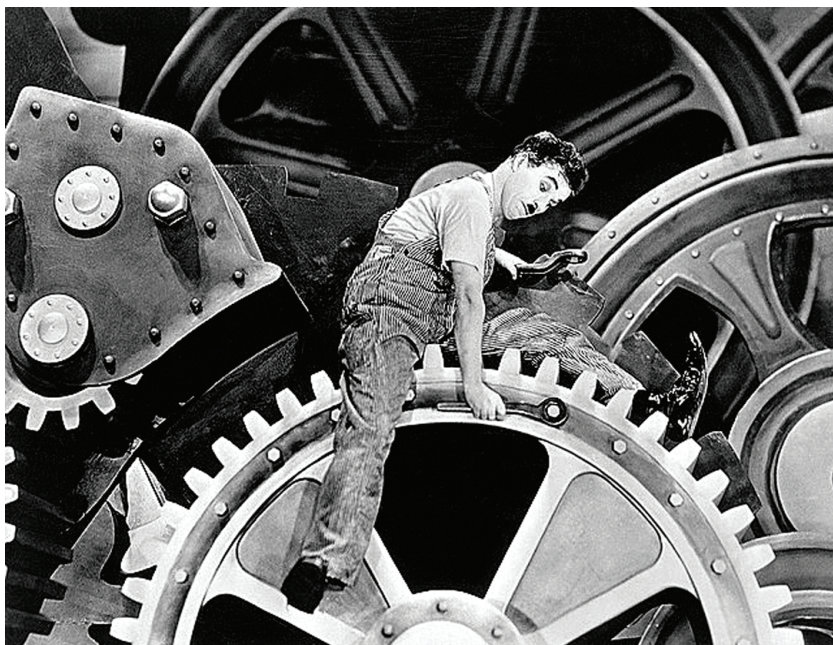
Moraes (2009) vai além e afirma que pensar a Política Educacional tem sido privilégio de “especialistas” – especialistas em articulação política no sentido amplo do termo (incluindo, aqui, o seu pior sentido: o de entender a coisa pública como objeto de privilegiar os interesses pessoais), especialistas em administração educacional, especialistas em gerenciamento de recursos humanos etc.

A mesma autora ainda cita em seu texto, Durkheim (1976), quando diz que na sociedade, há homens de ação e homens de pensamento. Os homens de pensamento ordenam, estabelecem, priorizam e os homens de ação cumprem, executam. Esta forma hierarquizada, verticalizada de entender e de fazer política educacional expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizada, verticalizada. A ação do Estado é, aqui, tão somente regulatória.

O que podemos observar nesse sentido, é que temos um Estado que age, de forma significativa, atendendo ora as necessidades provenientes da sociedade civil, ora atendendo as demandas mercadológicas e/ou da globalização, para estabelecer as diretrizes e leis que irão normatizar as relações que são estabelecidas no contexto educacional, no que se refere ao financiamento, como na gestão e administração escolar.

Anotações 

A HISTÓRIA



Fonte: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=351>>

Fazendo uma circulação pela história podemos encontrar as afirmações de Peroni (1990) que em seu texto: **O ESTADO BRASILEIRO E A POLÍTICA EDUCACIONAL DOS ANOS 90**, afirma que no período pós-guerra, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, pois a produção em massa (fordismo) requeria investimentos em capital fixo e condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa.

Essa interlocução no olhar da autora permite ao Estado

o papel de controlar os ciclos econômicos combinando políticas fiscais e monetárias. As políticas eram direcionadas para o investimento público, principalmente para os setores vinculados ao crescimento da produção e o consumo de massa, que tinham também o objetivo de garantir o pleno emprego. O salário social, era complementado pelos governos por meio da seguridade social, assistência médica, educação, habitação. O Estado acabava exercendo também o papel de regular direta ou indiretamente os

Anotações 

acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção (PERONI, 1990, p.43).

A autora vai além e afirma que, o Estado não foi mais capaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo e a crise começa a se aprofundar no período de 1965 a 1973. A rigidez dos compromissos do Estado eram fundamentais para garantir a legitimidade, ao mesmo tempo, essa rigidez na produção restringia a expansão na base fiscal para gastos públicos. A única resposta flexível era a política monetária, por meio da emissão de moeda, o que intensificou a onda inflacionária (PERONI, 1990, pp.43-44).

Harvey (1989, p. 32) situa o fordismo como um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista, em que a produção de massa significava:

- consumo de massa;
- novo sistema de reprodução da força de trabalho;
- nova política de controle e gerência;
- nova estética;
- nova psicologia.

Surge, nesse contexto, os chamados Estados de Bem-Estar Social, nesses a organização dos trabalhadores estava em um estágio mais avançado e portanto, demandava maior risco para o capitalismo, principalmente no contexto de guerra fria da época (MORAES, 2009).

Tavares (1993 *apud* PERONI, 1990, p. 23) afirma que:

as políticas de ajuste ocorridas na década de 80, depois da crise da dívida externa em 1982, fazem parte de um movimento de ajuste global que se inicia com a crise do padrão monetário internacional e os choques do petróleo da década de 70, ao lado do processo simultâneo de reordenamento das relações entre o centro hegemônico do capitalismo e os demais países do mundo capitalista. Passa também por uma derrota política do chamado socialismo real e desemboca numa generalização das políticas neoliberais em todos os países periféricos, começando pela América Latina, passando pela África e estendendo-se ao leste europeu e aos países que surgiram com a desintegração da União Soviética.

A acumulação flexível é caracterizada por setores da produção inteiramente renovados, por diferentes maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, por taxas altamente intensificadas de inovações comercial, tecnológica e de organização, além de um movimento chamado, pelo autor, de compressão espaço/

Anotações 

tempo, sendo marcada, portanto, por um confronto com a rigidez do fordismo (HARVEY 1989, *apud* PERONI, 1990, p. 45).

Esta mobilidade e flexibilidade, tem consequências diretas sobre os trabalhadores, pois com o crescimento do desemprego estrutural, os empregadores exercem maior pressão sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis. Além do desemprego estrutural, há uma redução no emprego regular e um aumento do trabalho em tempo parcial, temporário, assim como do subcontrato. Para a autora, da mesma forma que o fordismo dependia de um sistema geral de regulamentação por parte do Estado, chegando a ser visto menos como um mero sistema de produção em massa do que como um modo de vida total, também este momento histórico, com suas especificidades no âmbito do modo de produção, necessita de uma ideologia para que tais particularidades sejam aceitas e incorporadas e o neoliberalismo é a ideologia própria desta fase do capitalismo (PERONI, 1990, p. 46).

Outro destaque dado na leitura de Peroni (1990, p. 47)

é que a lógica do pensamento neoliberal está na tensão entre a liberdade individual e a democracia. Para Hayek (1984, *apud* PERONI, p. 47), a maximização da liberdade está em se proteger o sistema de mercado, necessário e suficiente para a existência da liberdade individual.

Peroni (1990, pp. 47-48), diz que o mercado deve ser protegido contra o Estado e, também, da tirania das maiorias. Para a teoria política neoliberal, o cidadão, através do voto, decide sobre bens que não são seus, gerando conflitos com os proprietários, pois este sistema consiste em uma forma de distribuição de renda. Hayek (1984) denuncia que a democracia faz um verdadeiro saque à propriedade alheia. Portanto, como, em muitos casos, não se pode suprimir, totalmente, a democracia (voto, partidos), o esforço dá-se no sentido de esvaziar seu poder.

Contudo, é importante frisarmos que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais, pois na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um “bom clima de negócios”, para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para “pastagens” mais verdes e lucrativas (HARVEY, 1989, p.160).

Em cada país a intervenção do Estado dependerá das condições de reprodução destas relações assim como das condições de acumulação produtiva. No caso brasileiro, a formação do Estado nacional, verificam-se as marcas de o país ter sido colonizado por uma metrópole decadente e tardia em relação ao capitalismo na Europa. Assim, o Estado teve, desde sua gênese, os elementos ideológicos próprios de formações sociais que viveram um capitalismo tardio, além da particularidade escravista e latifundiária que compôs a economia nacional naquele momento (MAZZEO, 1997, p. 78).

Anotações 

Para Ney (2008, p. 45),

a história do Brasil é marcada pelo patrimonialismo, utilização do público para benefício privado, clientelismo e pelos pactos de conciliação entre as camadas dominantes. Para o autor, foi assim, também, na transição da ditadura para o período de transição democrática em que, mais uma vez, foi pactuado pelo alto, permanecendo no período de democratização o mesmo grupo dirigente da ditadura.

Portanto, ao longo da história o conceito de política foi definindo-se de acordo com as necessidades, e para Ney (2008) a palavra **política** apresenta-se por meio de dois sentidos, pode referir-se ao **programa de ação**, ou seja, está nos fins a serem alcançados por uma administração ou gestão. Ou aquelas de Estado, visando definir fins, por objetivos traçados e os meios por intermédio do poder e dos recursos disponíveis, para a realização da ação.

Logo, “uma Nação-Estado pode ser definida como um grupo complexo constituído por grupos sociais distintos que, ocupando uma mesma base física, compartilham da mesma evolução histórico-cultural e dos mesmos valores” (ESG, 2003 *apud* NEY, 2008, p. 53).

A POLÍTICA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE INICIAL

Para Ney (2008, p.59), pode-se dizer que:

no caso brasileiro, a atual política educacional é parte do projeto de reforma do Estado que, tendo como diagnóstico da crise, a crise do Estado, e, não do capitalismo, busca, racionalizar recursos, diminuindo o seu papel que se refere às políticas sociais. E, dá-se em um contexto em que a proposta do governo federal para fazer frente para a crise do capital baseia-se na atração de capital especulativo, com juros altos, o que tem aumentado as dívidas interna e externa, provocando uma crise fiscal enorme nos Estados e municípios. Portanto, o governo propõe a municipalização das políticas sociais no exato momento em que os municípios têm, como principal problema, saldar as dívidas para com a União e, assim, não têm como investir em políticas sociais. Isso nos leva a crer que a proposta de descentralização apresentada pela União consiste-se, em todos os sentidos, em um repasse, para a sociedade, das políticas sociais (NEY, 2008, p. 59).

Anotações 

Em uma análise realizada pelo mesmo autor “o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo, configura-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital” (NEY, 2008, p. 66).

Ney (2008, p.67) ao analisar os projetos de política educacional constata que a redefinição do papel do Estado está se materializando nessa política, principalmente por meio de dois movimentos:

- de contradição Estado mínimo/Estado máximo, que se apresenta nos processos de centralização /descentralização dos projetos de política educacional;
- no conteúdo dos projetos de descentralização.

Ney (2008, pp. 66-67) vai além e afirma que:

o movimento de centralização/descentralização da atual política educacional, no qual é descentralizado o financiamento e centralizado o controle, é parte da proposta de redefinição do papel do Estado, como podemos constatar no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

Automaticamente, nesta leitura, torna-se possível entender que o governo passa a ser diferenciado a partir das reformas no campo da educação, saúde, assistência social e outras áreas de atuação do governo. O que se tem de forma evidente, em especial, é a desobrigação do Estado com a questão do financiamento das políticas educacionais. No entanto, mesmo deixando de gerir os recursos financeiros, ainda mantém a articulação de poder exercido como controle do universo escolar, tendo em seu poder, por exemplo, a consolidação das diretrizes, dos parâmetros curriculares nacionais e das formas de avaliação dos sistema de ensino vigente.

Nessa mesma linha de pensamento e fazendo a mesma afirmação é possível encontrar argumentos nas palavras de Mézsaros:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981, p. 67).

Essa é a lógica de mercadologia e desresponsabilização do governo com as ações política-

Anotações 

-governamentais, para atuar na consolidação de recursos para a educação. No entanto, permite que essa função seja transposta para o terceiro setor, ou para a lógica mercadológica de gerenciamento dos setores.

Outro destaque para esse momento de transitoriedade governamental é que, em função da crise fiscal, o Estado se ancora nessa crise, e ao invés de resolver o problema como, por exemplo, o número de vagas, a falta de professores qualificados em número suficiente nos ambientes escolares, infraestrutura para comportar o número de alunos que temos; o Estado passa a amenizar a situação criando financiamentos e outros programas com parcerias com as instituições privadas para buscar atenuar, mas não resolver o problema.

Mészáros (1981, p. 78) vai além e afirma que:

Essa é uma questão básica, pois os projetos de política educacional estão baseados nessa premissa, a de crise fiscal, e, portanto, propõem a racionalização de recursos, sendo a descentralização parte da estratégia para se atingir esse fim os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos.

Na óptica de Ney (2008) as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente. Portanto, podemos dizer que o Estado representa a vontade da maioria sobre a vontade individual.

De acordo com Ney (2008), Gramsci define o Estado sob a seguinte estrutura:



Fonte: Ney (2008, p. 24)

Definição de termos

Sociedade Política: tem a competência da força para exercer o direito de coerção do Estado. Na sociedade política, estão incluídos todos os organismos voltados a constituição do Estado e ao seu poder de coerção.

Sociedade Civil: é o segundo braço do Estado, onde estão os órgãos e as instituições (clubes, associações, sindicatos, escolas, etc.) que vão constituir a hegemonia do Estado pela persuasão, pois, é por meio do consenso que se acaba alcançando o convencimento da sociedade com relação às intenções e as proposições políticas do Estado (NEY, 2008, p. 25).

Portanto, de acordo com Ney (2008), a educação sofre influências do Estado com relação às políticas e aos objetivos que o Estado deseja para se constituir como Sociedade e para a formação do indivíduo como cidadão.

NO BRASIL: O PERCURSO LEGAL DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS



Antes de adentrarmos às particularidades das políticas educacionais conseguidas e legitimadas por meio da Constituição de 1988, temos que nos lembrar, de acordo com a fala de Ney (2008), que a primeira política educacional no Brasil foi empreendida pelos jesuítas de 1549 até 1759. Nesse período, os jesuítas estabeleceram os caminhos da educação estruturada no *Ratio*

Anotações 

Studiorum com objetivos de organização social e cultural, bem como de catequese baseada na cristandade. O ensino era essencialmente de caráter humanístico. A seguir, no Período Pombalino de 1760 a 1807 e o Período Joanino de 1808 a 1821, provoca uma mudança na educação, pois nesse momento o Estado assume a centralidade do processo educacional. A política Joanina tinha como objetivo a preparação para a defesa militar da Colônia e para a formação de especialistas, pois a visão era utilitarista e profissional. A política joanina consolida a perda da Igreja Católica da gestão da educação escolar para o Estado. O Estado, então, busca oferecer conhecimento científico e profissional.

Para Ney (2008), o período Imperial de 1822 a 1889 foi marcado pela política educacional do Império, que se fundamentava no liberalismo e caracterizava-se pela educação conservadora. Seu objetivo passa a ser com a formação da personalidade e desenvolvimento para a constituição da nação. A Constituição de 1824 instituía a instrução primária gratuita para todos os cidadãos em seu artigo 179. Em 1827, foi promulgada uma lei (15 de outubro) que se tornou o primeiro instrumento legal para a educação e, que durante mais de um século foi o único documento promulgado sobre o assunto. O Ato Adicional de 1834 atribuía as competências (responsabilidades) da educação primária e secundária às províncias, permanecendo à União a responsabilidade pelo Ensino Superior. Em 1835 foi criada a primeira Escola Normal do país em Niterói. Nesse período, as políticas foram sucessivas e caracterizadas pela falta de continuidade e articulação.

Ney (2008) destaca que o Período da Primeira República, de 1889 a 1929, foi marcado pela Constituição de 1891 que consagrou a descentralização do ensino. Os Estados receberam o direito de criar instituições de ensino com a delegação aos Estados das competências para prover e legislar sobre a educação primária (NEY, 2008). Nota-se que a Primeira República foi marcada por várias tentativas de reformas educacionais, destacando-se: Benjamim Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correa (1911), Carlos Maximiniano (1915), Rocha Vaz (1925) e João Luiz Alvez que se tornaram tentativas fracassadas, sem continuidade e articulação.

Anotações 

Para Ney (2008), de 1930 a 1937, o Período da Segunda República foi marcado pelo início da Era Vargas, e que com a Revolução de 1930 correspondeu também a entrada do Brasil no mundo capitalista, daí implicando a necessidade da sua industrialização. E, como consequência a mão de obra especializada acabou gerando investimentos na educação. Em função desta necessidade ocorre a Criação do Ministério da Educação e da Saúde em 1930, que teve como ministros no período de 1930 a 1945, Francisco Campos (1930 a 1932); Washington Pires (1932 a 1934), e Gustavo Capanema (1934 a 1945).

Lembrando que em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido por Fernando Azevedo, e que congregava uma sistematizada concepção pedagógica, indo da filosofia da educação até a formulação pedagógico-didática, passando pela política educacional. O Manifesto dos Pioneiros reuniu educadores de várias ideologias e pensamentos diferentes. Ele estava embasado nas teorias de John Dewey, Augusto Comte e Émile Durkeim. Os liberais elitistas eram liderados por Fernando de Azevedo, os liberais igualitaristas por Anísio Teixeira e os simpatizantes do socialismo por Pascoal Leme e Hermes Lima.

No Período do Estado Novo (1937 a 1945), com as tendências fascistas marcam o novo período da nossa República. A Constituição de 1937 é feita por um homem só: Francisco Campos. No campo da Educação, há um retrocesso, pois se o período anterior foi fértil, este não será nada democrático. A política educacional virá estruturada nas Leis Orgânicas de Ensino, sendo a reforma denominada Reforma Gustavo Capanema. Nesse período, foram adotadas três medidas que foram positivas: a estrutura implantada foi caracterizada pela política de dualidade entre a escola para a elite e a escola de natureza profissional. A criação do técnico de 2º Ciclo e a Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

O artigo 149 da Constituição de 1934 determinava que:

“A educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-las a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país [...]”.

Anotações 

O Estado Novo, pela Constituição Federal de 1937, assumiu uma posição subsidiária em relação ao ensino e sem a obrigação de manter e expandir o ensino público; inclusive, até a gratuidade do ensino foi maculada na Carta de 1937 pelo artigo 130.

O artigo 125 da Constituição de 1937 emanava que:

“A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural do país. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução de suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

O Período da Quarta República de 1946 a 1964 foi marcado por uma Constituição de cunho liberal e democrática. A Constituição determinava a obrigatoriedade do ensino primário e dá a competência à União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. A educação é um direito de todos.

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei n. 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB alterou a estruturação do ensino, em que praticamente transformou o primeiro ciclo do Ensino Médio em formação propedêutica única sem preocupação de formação profissional. Em 1962, são criadas, em função da LDBEN o Conselho Federal de Educação em substituição do Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação. Nesse ano, também é lançado o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização, pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), utilizando-se o método Paulo Freire.

O período Militar de 1964 a 1985, de acordo com Ney (2008), foi um período predominado pela tecnocracia e pelas ideias expostas na Teoria do Capital Humano.

Em 1964, por meio da Lei n. 4.440, foi instituído o salário-educação. E, em busca da modernidade, é assinado o acordo MEC/USAID (*United States Agency International for Development*) para assessoria no ensino primário de 1964 com a vinda de técnicos norte-americanos.

Anotações 

Em 1965, o acordo MEC/USAID (Conselho de cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) era expandido para a melhoria do ensino médio. Ele previa assessoria técnica americana para o planejamento do ensino e o treinamento de técnicos brasileiros nos Estados Unidos. Já em 1966, o acordo era expandido para:

- treinamento de técnicos rurais;
- aperfeiçoamento de professores do ensino médio;
- modernização administrativa das universidades;
- aperfeiçoamento do ensino primário;
- criação de um centro de treinamento educacional em Pernambuco.

Observa-se, nesse contexto, que a política educacional foi atrelada à política de desenvolvimento.

Em 1970 é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A Lei n. 5.692/71 regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus. A LDB de 1961 estava substituída pelas Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71. Nessa última Lei, foi estabelecida a profissionalização obrigatória ao final do curso de 2º grau.

A Lei n. 7.044/82 dispensou as escolas de ensino de 2º grau da obrigatoriedade de oferecer a profissionalização ao final do 2º grau. No período de 1986 a 1996 temos o Período de Abertura Política, que foi logicamente marcado pela abertura política e, com isso, de acordo com Ney (2008), renasce a disputa de uma nova Constituição.

Para Ney (2008), a Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade com vistas a atender ao novo contexto socioeducacional mundial. Com a nova Constituição ficava a necessidade de uma nova LDB, que acabou sendo a Lei n. 9.394/96.

As mudanças na Constituição política são reflexos da correlação de forças entre grupos que disputam o poder, neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial - ganham

Anotações 

relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais (SILVÉRIO, 2005, p. 88).

De acordo com Shiva (2003, p.25), a linearidade fragmentada do saber dominante rompe as interações entre os sistemas. O saber local resvala pelas rachaduras da fragmentação. É eclipsado como o mundo ao qual está ligado. Desse medo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante a das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existências de diversas espécies.

Conceitos básicos:

Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação”; é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade (GOBERT, MULLER, 1987 *apud* HOFLING, 2001, p. 32).

Hofling (2001, p. 34) ressalta ainda que o Estado não pode ser reduzido à burocracia pública, aos organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

Políticas sociais: Hofling (2001, p. 43) afirma que essas políticas

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

- **Estado:** conjunto de instituições (estáveis-permanentes) responsáveis pela ordem e pelo bem comum do cidadão (HOFLING, 2001).

Anotações 

- **Governo:** grupo responsável pelo planejamento e condução de determinadas políticas e do conjunto de programas e ações, durante certo período. O governo é transitório e é formado por grupos que se alternam no poder (HOFLING, 2001).

Resumindo

- **Neoliberalismo:**
 - defende a não intervenção do Estado na condução da economia, nas relações patrão-empregado e na oferta de serviços à sociedade, ou seja, “o estado mínimo”. Em outras palavras, neoliberalismo é mercado;
 - este deve regular as relações entre indivíduos, entre compradores e vendedores, e não mais o Estado;
 - a lógica do pensamento neoliberal é reduzir os gastos públicos, ou seja, diminuir a participação financeira do Estado no fornecimento de serviços sociais;
 - ajuda a combater o déficit social do Estado;
 - possibilita a redução de impostos;
 - eleva os índices de investimento privado (privatizações).

POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITO

Caracteriza-se por ações e intenções com os quais os poderes ou instituições públicas respondem às necessidades de diversos grupos sociais.

Anotações 



Observa-se que as **Políticas Educacionais** possibilitam ações que atendam as necessidades da comunidade escolar, por meio dessas políticas é possível que haja:

- valorização dos funcionários da escola;
- formação de Professores;
- educação: infantil, Ensino Médio, EJA, a distância, especial, ambiental, profissional, no campo e superior indígena;
- avaliação da educação;
- educação para todos;
- expansão e Reestruturação do Ensino .

Anotações



Sugestão de Vídeo

Palestra Jamil Cury - PNE - Parte 1

<http://www.youtube.com/watch?v=G0-_me_ZH04>.

Palestra Jamil Cury - PNE - Parte 2

<<http://www.youtube.com/watch?v=zrHY6IURMRM&feature=related>>.

Palestra Jamil Cury - PNE - Parte 3

<<http://www.youtube.com/watch?v=CEeYb0cVZB0&feature=related>>.

Refleta

Vamos pensar um pouquinho. Como vimos na Educação temos interferências e influências do Estado, do governo, da economia, das políticas, enfim do sistema. Então, querido(a) aluno(a), estou aqui me questionando e gostaria que você refletisse e compartilhasse comigo:

Será que o Estado gerencia e administra a educação de acordo com os interesses da sociedade neoliberal?

Para ajudar na construção de seu pensamento, sugiro que acesse e leia o artigo: GRAMSCI E A EDUCAÇÃO DO EDUCADOR, no link: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a03v2670.pdf>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) aluno(a), você pôde perceber ao longo desta unidade que nos preocupamos em apontar os principais fatos históricos que alicerçaram as políticas educacionais no Brasil, traçando um paralelo da situação educacional do país em conjunto com o reflexo obtido por meio da estrutura organizacional da sociedade.

Não esgotamos todas as possibilidades de entendimento, mas mostramos um direcionamento por meio dos conceitos relativos que irão subsidiar a leitura da Unidade II que será apresentada a seguir.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Conceitue Estado e Sociedade Civil a partir de uma produção de um texto com as principais ideias apontadas nessa área.
2. Explique como as questões políticas de Estado podem influenciar o universo educacional.
3. Relacione e teça comentários críticos reflexivos acerca das implicações do neoliberalismo e as transformações sociais, as implicações do Estado e a função da escola na formação do homem do cidadão emancipado.



Indicação de Leitura



Livro: Políticas Educacionais: elementos para reflexão

Organização: Ângela Maria Martins e Flávia Obino Corrêa Werle

Editora: Redes

Os textos reunidos nesse livro refletem as preocupações de especialistas que se dedicaram a refletir sobre a dinâmica da gestão nos sistemas de ensino e no espaço escolar, visualizando-a como permanente processo de construção de possibilidades e limites para (re)construção de relações mais democráticas e coerentes às necessidades do alunado.


Saiba mais
sobre o **Assunto**

[<http://www.mec.gov.br/>](http://www.mec.gov.br/).

Neste site, caro(a) aluno(a), você poderá encontrar informações acerca das ações, órgãos e legislações que regem e administram a educação brasileira na atualidade.

**Leitura
Complementar****Resumo do Texto do livro “Escola S.A.”, Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili Neoliberalismo e educação: manual do usuário.**

Neste trabalho Gentili aborda criticamente algumas dimensões da configuração do discurso neoliberal no campo educacional. Começarei destacando a importância teórica e política de se compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica. Isto é, como uma estratégia de poder que se implementa sentidos articulados: por um lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas no plano econômico, político, jurídico, educacional, etc. e, por outro, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades. Tentarei mostrar de que forma esta dimensão cultural, característica de toda lógica hegemônica, foi sempre reconhecida como um importante espaço de construção política por aqueles intelectuais conservadores que, em meados deste século, começaram a traçar as bases teóricas e conceituadas do neoliberalismo enquanto alternativa de poder. Em segundo lugar, tentarei apresentar algumas considerações gerais sobre como se constrói a retórica neoliberal no campo educacional. Pretendo identificar as dimensões que unificam os discursos neoliberais para além das particularidades locais que caracterizam os diferentes contextos regionais onde tal retórica é aplicada. Meu objetivo será questionar a forma neoliberal de pensar e projetar a política educacional. Finalizo destacando algumas das mais evidentes consequências da *pedagogia da exclusão* promovida pelos regimes neoliberais em nossas sociedades.

1.0 neoliberalismo como construção hegemônica

Explicar o êxito do neoliberalismo (é também, é claro, traçar estratégias para sua necessária derrota) é uma tarefa cuja complexidade deriva da própria natureza hegemônica desse projeto. Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas, econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante. Se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus *intelectuais orgânicos*). O neoliberalismo deve ser compreendido na dialética existente entre tais esfe-

ras, as quais se articulam adquirindo mútua coerência.

Com frequência costumamos enfatizar a capacidade (ou a incapacidade) que o neoliberalismo possui para impor com êxito seus programas de ajuste, esquecendo a conexão existente entre tais programas e a construção desse novo senso comum a partir do qual as maiorias começam aceitar, a defender como próprias) as receitas elaboradas pelas tecnocracias neoliberais. O êxito cultural mediante a imposição de um novo discurso que *explica* a crise e oferece um marco geral de respostas e estratégias para sair dela - se expressa na capacidade que os neoliberais tiveram de impor suas verdades como aquelas que devem ser defendidas por qualquer pessoa medianamente sensata e responsável. Os governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social, também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise.

Desde muito cedo, os intelectuais neoliberais reconheceram que a construção desse novo senso comum (ou, em certo sentido, desse novo imaginário social) era um dos desafios prioritários para garantir o êxito na construção de uma ordem social regulada pelos princípios do livre-mercado e sem a interferência sempre perniciosa da intervenção estatal. Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais.

Podemos nós aproximar de uma compreensão crítica da forma neoliberal de *pensar* e traçar a política educacional procurando responder, brevemente, a quatro questões:

1. como entendem os neoliberais a crise educacional?
2. quem são, de acordo com essa perspectiva, seus culpados?
3. que estratégias definem para sair dela?
4. quem deve ser consultado para encontrar uma saída para a crise?

O objetivo político de democratizar a escola está assim subordinado ao reconhecimento de que tal tarefa depende, inexoravelmente, da realização de uma profunda *reforma* administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma: a *qualidade* dos serviços educacionais.

Deste diagnóstico inicial decorre um argumento central na retórica construída pelas tecnocracias neoliberais: atualmente, inclusive nos países mais pobres, não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos para financiar as políticas educacionais, ao contrário, falta uma melhor distribuição dos recursos existentes. Sendo assim, transformar a escola supõe um enorme desafio gerencial: promover uma mudança substantiva nas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficientes; reestruturar o sistema para flexibilizar a oferta educacional; promover uma mudança cultural, não menos profunda, nas estratégias de gestão (agora guiadas pelos novos conceitos de qualidade total); reformular o perfil dos professores, requalificando-os, implementar uma ampla reforma curricular, etc.

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutivos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação e, ao mesmo tempo", a eficiência produtiva da escola. A educação funciona mal porque foi malcriadamente peneirada pela

política, porque foi profundamente *estatizada*. A ausência de um verdadeiro mercado educacional permite compreender a crise de qualidade que invade as instituições escolares. Construir tal mercado, conforme veremos mais adiante, constitui um dos grandes desafios que as políticas neoliberais assumirão no campo educacional. Só esse mercado, cujo dinamismo e flexibilidade expressam o avesso de um sistema escolar rígido e incapaz, pode promover os mecanismos fundamentais que garantem a eficácia e a eficiência dos serviços oferecidos: a competição interna e o desenvolvimento de um sistema de prêmios e castigos com base no mérito e no esforço individual dos atores envolvidos na atividade educacional. Não existe mercado sem concorrência, sendo ela o pré-requisito fundamental para garantir aquilo que os neoliberais chamam de *equidade*.

A planificação centralizada e, certamente, o clientelismo que caracteriza as práticas estatais impedem e travam a liberdade individual de eleger, única garantia para o estabelecimento de um sistema de prêmios e castigos baseado em critérios verdadeiramente meritocráticos. Para os neoliberais, o Estado de Bem-estar e as diversas formas de populismo que conheceram nossos países têm intensificado os efeitos improdutivos que se derivam da materialização histórica destas práticas clientelistas. Ao criticar enfaticamente a interferência política na esfera social, econômica e cultural, o neoliberalismo questiona a própria noção de direito e a concepção de igualdade que serve (ao menos teoricamente) como fundamento filosófico da existência de uma esfera de direitos sociais nas sociedades democráticas. Tal questionamento supõe, na perspectiva neoliberal, aceitar que uma sociedade pode ser democrática sem a existência de mecanismos e critérios que promovem uma progressiva igualdade e que se concretizam na existência de um conjunto inalienável de direitos sociais e de uma série de instituições públicas nas quais tais direitos se materializam.

2. Os culpados

Sendo assim, é relativamente fácil avançar na resposta à nossa segunda pergunta: (quem são os culpados pela crise educacional? Existem, desta perspectiva alguns responsáveis diretos e outros indiretos. Entre os primeiros se encontram, obviamente, o modelo de Estado assistencialista e uma das configurações institucionais que *o tem caracterizado*: os *sindicatos*. A existência de *fortes sindicatos nacionais* e organizados em função de grandes setores de atividade, os quais proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais, constitui, na perspectiva neoliberal, uma barreira intransponível para a possibilidade de desenvolver os já mencionados mecanismos de competição individual que garantem o progresso social. Nesse sentido os principais responsáveis pela crise educacional se encontram os próprios sindicatos de professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola pública de qualidade. Entretanto, semelhante argumento apresenta um problema evidente. Com efeito, se o Estado e os sindicatos são os principais responsáveis pela crise, deveria supor-se que a simples redução do primeiro à sua mínima expressão e a desapareição definitiva dos segundos constituem uma garantia mais do que suficiente para superar a crise atual das instituições educacionais. Da perspectiva neoliberal isso e, o menos em parte, efetivamente assim. Porém, mesmo quando os neoliberais chegam o poder e desenvolvem (muitas vezes com êxito) sua implacável desarticulação dos mecanismos de intervenção do Estado, e sua não menos implacável fragmentação das organizações sociais, nem sempre a crise educacional se soluciona.

Na perspectiva neoliberal, isto acontece porque a crise educacional não se reduz apenas à existência

de um certo modelo de Estado, nem ao caráter supostamente corporativo das entidades sindicais. O problema é mais complexo: os indivíduos são também culpados pela crise. E é culpada na medida em que as pessoas ajeitaram como natural e inevitável o *status quo* estabelecido por aquele sistema improdutivo de intervenção estatal. Os pobres são culpados pela pobreza; os desempregados pelo desemprego; os corruptos pela corrupção; os faceados pela violência urbana; os sem-terra pela violência no campo; os pais pelo rendimento escolar de seus filhos; os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. *O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social*. Ambos passam a ser considerados variáveis dependentes de um conjunto de opções individuais através das quais as pessoas jogam dia a dia seu destino, como num jogo de baccarat. Se a maioria dos indivíduos é responsável por um destino não muito gratificante é porque não souberam reconhecer as vantagens que oferecem o mérito e o esforço individuais através dos quais se triunfa na vida. É preciso competir, e uma sociedade moderna é aquela na qual só os melhores triunfam. Dito de maneira simples: a escola funciona mal porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc.

Leia o texto na íntegra, acesse: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>.

UNIDADE II

ASPECTOS LEGAIS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Objetivos de Aprendizagem

- Conhecer as leis e decretos que regulamentam a educação básica brasileira.
- Refletir acerca dos contextos legais de legitimação e consolidação das leis e decretos no campo educacional.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Constituição Brasileira: Capítulo II da Educação**
- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira: aspectos históricos com foco na educação básica**
- **LDB 9394/96**
- **Plano Nacional de Educação: processos históricos ao Plano 2011 a 2020**

INTRODUÇÃO

Caro(a) aluno(a), nesta unidade II vamos abordar questões da legitimação das políticas educacionais e da organização educacional, para tanto nosso enfoque serão as leis e decretos que regulamentam a educação básica brasileira, traçando paralelos que nos levem a refletir acerca dos contextos legais de legitimação e consolidação das leis e decretos no campo educacional ao longo da história educacional brasileira.

Vamos discutir o Capítulo II da Educação da Constituição Brasileira, com ênfase na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, seus aspectos históricos com foco na educação básica e, por fim, apontaremos as principais preconizações do Plano Nacional de Educação: processos históricos ao Plano 2011 a 2020. Lembro, novamente, que essa é uma leitura inicial, portanto, sinta-se à vontade em buscar outras fontes que possam sanar as dúvidas que pairar durante os momentos de estudo.

Anotações 

A CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA: DA EDUCAÇÃO



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Os principais pontos a serem discutidos na Educação Básica¹

De acordo com a Constituição Brasileira, promulgada em 1988, **Capítulo III - da Educação, da Cultura e do Desporto**, em seu Artigo **205**: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No **Art. 206** da Constituição, garante-se que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

¹ Os textos apresentados nesta unidade II, são Leis e Decretos que regem a Educação Brasileira, os mesmos foram copilados e retirados de acordo com a necessidade de nossa discussão, mas podem ser encontrados na íntegra quando consultado o site: <<http://www.mec.gov.br/>>. No site, caro(a) aluno(a), você poderá ter acesso às Leis e Decretos na íntegra. Vá até lá e faça uma busca!

Anotações 

públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante à garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada

Anotações 

às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escola.

Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.

§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no caput deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.

§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao poder público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o poder público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.

Anotações 

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

O PROJETO EDUCACIONAL BRASILEIRO: UMA TRAJETÓRIA DESCRITA

De acordo com Ney (2008), é fundamental ao aluno que quer entender as políticas educacionais, o entendimento do papel do Plano Nacional de Educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) representa as diretrizes e as metas a serem alcançadas a longo prazo. É o mapa da caminhada pela elevação do desempenho das instituições educacionais. “Ali estão as mudanças e os objetivos para que todo o sistema educacional se programe e busque alcançar alvos que permitam alcançar uma educação com qualidade” (NEY, 2008, p. 72).

A Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDBEN) tem o papel de regulamentar, disciplinar e estabelecer os sistemas, as estruturas, os recursos para o desenvolvimento da educação, de acordo com a necessidade do país.

Lembre-se que as **Diretrizes** correspondem às modalidades da organização da educação, aos ordenamentos de oferta, aos sistemas de conferência de resultados e procedimentos para articulação de interestrutura e infraestrutura. Nas diretrizes encontramos o conteúdo de formulação operativa. As **Bases** correspondem às vigas de sustentação que o sistema educacional é fundamentado. Aqui estão os princípios axiológicos e os contornos de direitos (CARNEIRO, 2004).

Anotações 

Segundo Carneiro (2004), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa a evolução da própria educação no Brasil, é a materialização de diversas conquistas do jogo político e ideológico.

Historicamente, essa análise pode ser descrita pelo percurso das nossas Leis para a educação. Vejamos, a Constituição de 1946 no artigo 5, inciso XV, alínea a atribuir à União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. No entanto, a primeira LDBEN chegou à Câmara Federal em outubro de 1948, mas só foi promulgada em 20 de dezembro de 1961 (Lei n. 4. 024/61).

Em 1964 com a Ditadura Militar, altera-se a LDBEN, primeiramente com a reforma universitária que levou a edição da Lei n. 5.540/68 e, posteriormente, com a reforma dos demais níveis com a publicação da Lei n. 5.692/71, que determinou a formação técnica profissional, obrigatória, no ensino de 2º grau, que acabou sendo revogada pela Lei n. 7.044/82. Somente em 1996, voltamos a ter uma nova LDBEN, a Lei n. 9.394/96, conforme Ney (2008).

A LDBEN - Lei n. 9.394/96 - estabelece dois níveis para a educação: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio com uma novidade correspondente a flexibilização de base e de processo conforme estabelece a LDBEN (NEY, 2008, p. 61).

Ainda, segundo Ney (2008), esta flexibilização é fruto da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, que tem como propósito dar autonomia à escola, e com isto permitir uma efetiva gestão participativa. Mas esse já é outro assunto, e não vamos nos dedicar aqui a essa discussão, que teria uma infinidade de pontos a serem discutidos, e esse não é nosso foco central.

Um ponto positivo da LDBEN, de acordo com Ney (2008), é o reconhecimento de que uma pessoa não aprende apenas no âmbito escolar, ou na educação formal, aprende-se no cotidiano em função da **família**, na qual a criança recebe seus primeiros ensinamentos e aprende na convivência diária os seus primeiros passos da vida. No **ambiente**, por meio do relacionamento com outras crianças, e o ambiente em que se vive gera aprendizagem. No **trabalho**, que é por essência um princípio educativo, pois os programas educacionais devem

Anotações 

ser processos para formar para o trabalho e não pelo trabalho. Nas **Instituições de ensino ou pesquisa**, que são locais de educação formal e de formação humana. Nas **associações e organizações civis**, que permitem as trocas de experiências em grupos similares ou díspares. Nos **movimentos sociais**, cuja leitura que a pessoa faz, possibilita a obtenção de um novo conhecimento e, por fim, na **Arte, lazer e cultura**, que são elementos que contribuem para o desenvolvimento humano.

EDUCAÇÃO INFANTIL NA LDBEN

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica.

ETAPAS	DURAÇÃO (ANOS)	IDADE (ANOS)
Educação Infantil:	3 a 4 anos	0 a 3
Creche	2 ou 3	4 e 5/6
Pré-escola		
Ensino Fundamental	8 ou 9	6/7 aos 14
Ensino Médio	3	15 aos 17

Fonte: Esquema da Educação Básica (NEY, 2008, p. 87)

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos implica a alteração da pré-escola para dois e três anos e a variação e idade para quatro e cinco anos ou seis como demonstrado na tabela.

A finalidade da educação infantil é o desenvolvimento da criança até os seis anos de idade, considerando os aspectos: físico, psicológico, intelectual e social.

Ensino Fundamental na LDBEN

Anotações 

A Lei n. 9.394/96 sofreu alterações pela Lei n. 10.172/2001 ampliando a entrada aos seis anos no ensino fundamental, a Lei n. 11.114 de 2005 e, pela Lei n. 11.274 de 2006. Estas alterações obrigam os pais e os responsáveis a matricularem todos os menores, a partir de **seis** anos de idade no ensino fundamental. O ensino fundamental é a segunda etapa da Educação Básica, tem a duração mínima de nove anos, é obrigatório e gratuito nas escolas públicas e terá por objetivo a formação do cidadão mediante:

I. o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, escrita e do cálculo;

II. a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III. o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV. o fortalecimento do vínculo de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (artigo 32 da LDB).

Os quatro objetivos citados sinalizam o norte da Educação Fundamental², para tanto algumas regras foram estabelecidas, tais como:

- A carga mínima anual é de 800 horas, distribuídas ao longo de 200 dias letivos e com o mínimo de quatro horas diárias.
- O currículo possui flexibilidade de uma base nacional comum.
- Possibilidade de utilização de ciclos no ensino fundamental é facultada na legislação, principalmente porque a velocidade de aprendizagem do aluno é variada.
- O ensino fundamental deve ser presencial, permitido fazê-lo a distância em situações emergenciais ou de complementação de aprendizagem para jovens e adultos.
- A Língua Portuguesa será a utilizada.
- O regimento escolar das instituições de ensino onde houver progressão regular por série deve contemplar a hipótese de progressão parcial.

² Lembre-se aluno, essas informações estão na íntegra no site do Ministério da Educação: <www.mec.gov.br>.

Anotações 

- A avaliação do aluno deverá ser contínua e acumulativa quanto ao seu desempenho.
- É passível o estudo do ensino religioso, nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, mas sem onerar o Estado.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996³

Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional

A nova LDB 9.394/96. Revoga as disposições das Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e 5.540, de 28 de novembro de 1968, não alteradas pelas Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995 e 9.192, de 21 de dezembro de 1995 e, ainda, as Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971 e 7.044, de 18 de outubro de 1982, e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

³ Visite o site para obter a Lei na íntegra: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Anotações 

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

Anotações 

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; II - universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009);

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Destaque:

- vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).

Anotações 

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Da Organização da Educação Nacional

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental,

Anotações 

médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

Anotações 

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009);

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003).

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios.

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Anotações 

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003) Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (Redação dada pela Lei nº 12.013, de 2009).

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.(Incluído pela Lei nº 10.287, de 2001).

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Anotações 

II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - as instituições de ensino mantidas pela União;

II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos federais de educação.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder

Anotações 

Público municipal;

II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação.

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

TÍTULO V Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino - **CAPÍTULO I** da Composição dos Níveis Escolares

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seção I das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o

Anotações 

interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no país e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) avaliação contínua

Anotações 

e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis;

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

Anotações 

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010).

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno somente nos casos específicos: (Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003).

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia. § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

Anotações 

III - orientação para o trabalho;

IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

DO ENSINO FUNDAMENTAL

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola

Anotações 

pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo, o ensino a distância utilizada como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. § 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado. (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis,

Anotações 

em caráter:

I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou,

II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 1º São ressalvados os casos do ensino noturno e das formas alternativas de organização autorizadas nesta Lei. § 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Dos Profissionais da Educação

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

Anotações 

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Regulamento)

Anotações 

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.
§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.



Saiba mais
sobre o **Assunto**

Para saber mais, leia:

- Parecer CNE/CEB n. 22/98 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB n. 1/99 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB n. 2/98 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

Acesse:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>.

Anotações 



Fonte: PHOTOS.COM

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)⁴

Historicamente, o primeiro PNE estabelecido pelo Ministério da Educação e Cultura em 1962, sob a aprovação do antigo Conselho Federal de Educação, nasceu, mas não com força de lei (NEY, 2008). A ideia reapareceu com a Constituição de 1988 por meio do artigo 214. Na Lei n. 9.394/96 (LDBEN), em seus artigos 9 e 87 a União recebeu a responsabilidade de elaborar tal plano. Assim, a Lei n. 10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação.

⁴ No site do Ministério da Educação é possível encontrar todas as informações contidas nesse texto de forma resumida, na íntegra, então vá até lá: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>.

Anotações 

Plano Nacional de Educação - antecedentes históricos

De acordo com Saviani (2008, p. 177), “a ideia de plano no âmbito nacional remonta à década de 1930”. Provavelmente sua primeira manifestação explícita nos é dada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O Manifesto enunciará as diretrizes fundamentais e culminará com a formulação de um Plano de Construção Educacional (MANIFESTO, 1984, p. 417).

Muitos acontecimentos foram marcando a história das políticas educacionais, outro fato importante, foi de acordo com Saviani (2008), que com o advento da Nova República, elaborou-se o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República (1986 a 1989), que para Kuenzer (1990 *apud* SAVIANI, 2008)

[...]Não obstante a existência do Plano “Educação para Todos”, que expressava de modo geral o que o governo Tancredo pretendia para a educação nacional, privilegiou-se uma estratégia de repasse aos Estados e Municípios, com objetivos clientistas, que desconsiderou aquele Plano [...] passou-se desta forma, de uma estratégia de formulação de políticas, planejamento e gestão tecnocrática, concentrada no topo da pirâmide no governo autoritário, para o polo oposto, da fragmentação e do descontrole, justificado pela descentralização, mas imposto e mantido por mecanismos autoritários.

O Plano Nacional de Educação (2001 a 2011) tem como objetivos:

[...]a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; e, a redução das desigualdades sociais no tocante ao acesso e permanência na escola, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão de ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (GUIRALDELLI, 2003, p. 252).

No final do primeiro semestre de 1997, o MEC divulgou um documento denominado Plano Nacional de Educação (Proposta inicial dos procedimentos a serem seguidos), alegando que

a elaboração de um Plano Decenal específico e integrado para cada unidade da Federação deve ser, portanto, anterior a formulação do PNE e deve ficar a cargo das secretarias estaduais de Educação, as quais estabelecerão as formas adequadas de colaboração entre os municípios (SAVIANI, 2008, p. 186).

Anotações 

Em 2000, efetiva-se o PNE que, apresenta-se dividido em: diagnóstico, diretrizes e metas/ objetivos, entra então em vigor com suas metas e passa a ter vigência no período de 2001 a 2011.



Conheça dos detalhes

PNE 2001 a 2011, e 2011 a 2020, acesse: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>.

O Congresso Nacional aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 (PNE - 2011/2020) constante do Anexo desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição.

Art. 2º São diretrizes do PNE - 2011/2020:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais;
- IV - melhoria da qualidade do ensino;
- V - formação para o trabalho;

Anotações 

VI - promoção da sustentabilidade sócio ambiental;

VII - promoção humanística, científica e tecnológica do país;

VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;

IX - valorização dos profissionais da educação; e

X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Art. 3º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo de vigência do PNE - 2011/2020, desde que não haja prazo inferior definido para metas específicas.

Art. 4º As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados, disponíveis na data da publicação desta Lei.

Art. 5º A meta de ampliação progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência dessa Lei, podendo ser revista, conforme o caso, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas do PNE - 2011/2020.

Art. 6º. A União deverá promover a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação até o final da década, com intervalo de até quatro anos entre elas, com o objetivo de avaliar e monitorar a execução do PNE – 2011-2020 e subsidiar a elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2021-2030.

Parágrafo único. O Fórum Nacional de Educação, a ser instituído no âmbito do Ministério da Educação articulará e coordenará as Conferências Nacionais de Educação previstas no caput.

Art. 7º A consecução das metas do PNE - 2011/2020 e a implementação das estratégias deverão ser realizadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal

Anotações 

e os Municípios.

§ 1º As estratégias definidas no Anexo desta Lei não elidem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

§ 2º Os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão prever mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE - 2011/2020 e dos planos previstos no art. 8º.

§ 3º A educação escolar indígena deverá ser implementada, por meio de regime de colaboração específico que considere os territórios étnico-educacionais e de estratégias que levem em conta as especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade, promovendo a consulta prévia e informada a essas comunidades.

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em Lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE - 2011/2020, no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombos, garantindo equidade educacional.

§ 2º Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que garantam o atendimento às necessidades educacionais específicas da educação especial, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

Anotações 

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas disciplinando a gestão democrática da educação em seus respectivos âmbitos de atuação no prazo de um ano contado da publicação desta Lei.

Art. 10º O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PNE - 2011/2020 e com os respectivos planos de educação, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 11º O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar.

§1º O IDEB é calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação, §2º O INEP empreenderá estudos para desenvolver outros indicadores de qualidade relativos ao corpo docente e à infraestrutura das escolas de educação básica.

Anotações 


**Saiba mais
sobre o Assunto**

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>.

Querido(a) aluno(a), neste site as legislações podem ser encontrados na íntegra, por essa razão estamos sugerindo para que você leia e entenda o movimento dinâmico das mudanças das políticas públicas no campo educacional brasileiro.

ESTADO E GLOBALIZAÇÃO: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

*Não só é impossível desvincular a pedagogia
de suas relações com a política, mas também é teoricamente
desonesto*

(PETER MCLAREN, 1997).

Adotando e internalizando a proposição teórica de McLaren vamos iniciar aqui uma etapa para compreendermos a educação a partir de um viés amplo que tem grande influência do processo de Globalização, que pode ser entendido como um processo de integração mundial, não contemporâneo, mas com interferências em todos os países desenvolvidos ou não (NEY, 2008, p. 53). Observa-se a ascensão do Estado Mínimo, deixando a mão invisível da economia agir sobre o mercado, empresas multinacionais e organismos internacionais de controle, como o Fundo Monetário de Desenvolvimento (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC) e outros atores principais.

Para Morrow e Torres (2004), a problemática da globalização proporciona um arcabouço potencial conveniente para abordar as fraquezas das chamadas abordagens pós-modernas.

Anotações 

Nesse contexto, a nomenclatura modifica-se, a expressão, segundo Ney (2008), para países centrais, passa a substituir a utilização de países desenvolvidos. A conceituação de países centrais (núcleo orgânico) corresponde à posição de países desenvolvidos, ficando os demais países (não desenvolvidos) em dois outros grupos: semiperiferia e periferia.

Logo, todo processo de globalização é apresentado como benéfico e necessário aos progressos técnicos e científicos, conforme aponta Ney (2008). Entretanto, no plano da ideologia neoliberal, é disseminada a adequação dos estados a serem Estados Mínimos e, com isto, aparecem três expressões que vão caracterizar a formação do Estado Mínimo: desregulamentação, descentralização/autonomia e privatização.

Para complementar essa ideia é possível ter apoio nas palavras de Afonso (2001, p. 15)

As políticas educacionais, até muito recentemente, eram políticas que expressavam uma ampla autonomia de decisão do Estado, ainda que essa autonomia fosse, necessariamente, a resultante das relações (complexas e contraditórias) com as classes sociais dominantes, e fosse igualmente sujeita às demandas das classes dominadas e de outros atores coletivos e movimentos sociais. Todavia, ainda que, cada vez mais, haja indicadores que apontam para uma crescente diminuição dessa autonomia relativa, continua a ser necessário fazer referência ao papel e lugar do Estado nação, mesmo que seja para melhor compreender a sua crise atual e a redefinição do seu papel – agora, necessariamente, tendo em conta as novas condicionantes inerentes ao contexto e aos processos de globalização e transnacionalização do capitalismo (AFONSO, 2001, p. 15).

Automaticamente temos uma nova ação se consolidando, um pensamento se concretizando e tornando-se eficiente para a manutenção e sustentação do próprio sistema.

Nesse sentido, Ortiz (1999, p. 78) afirma que:

a Revolução Industrial e modernidade caminham juntas. Elas trazem consigo um processo de integração até então desconhecido: a constituição da nação. Diferentemente da noção de Estado (muito antiga na história dos homens), a nação é fruto do século XIX. Ela pressupõe que no âmbito de um determinado território ocorra um movimento de integração econômica (emergência de um mercado nacional), social (educação de “todos” os cidadãos), política (advento do ideal democrático como elemento ordenador

Anotações 

das relações dos partidos e das classes sociais) e cultural (unificação linguística e simbólica de seus habitantes) (ORTIZ, 1999, p.78).

Afonso (2001), vai além e afirma que:

por isso, numa época de transição entre o apogeu do Estado-nação e a emergência de novas instâncias de regulação global e transnacional, alguns dos desafios que se colocam às políticas educativas remetem necessariamente para a necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias, resultantes, entre outros fatores, do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjetividades e identidades, em sociedades e regiões multiculturais, e aos quais os sistemas educativos, as escolas e as práticas pedagógicas não podem ser indiferentes (AFONSO, 2001, p. 34).

Para o autor, no que diz respeito à reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco ou nada tem a ver com uma democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social.

No entanto, é preciso entendermos que não é apenas a expressão Estado-regulador que vem acentuar o fato de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo de mercado.

Isto porque, hoje, quando nos referimos à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, há uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de atuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico.

Para Ney (2008, pp.66-69), outras denominações também são utilizadas como:

Estado-reflexivo, Estado-ativo, Estado-articulador; Estado supervisor; Estado-avaliador; Estado-competidor. Essas são todas denominações atuais e correntes na

Anotações 

literatura especializada que expressam novas formas de atuação e diversas e profundas mudanças nos papéis do Estado; em qualquer dos casos quase sempre impulsionadas (e justificadas) por fatores externos que dizem respeito, predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da atuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional.

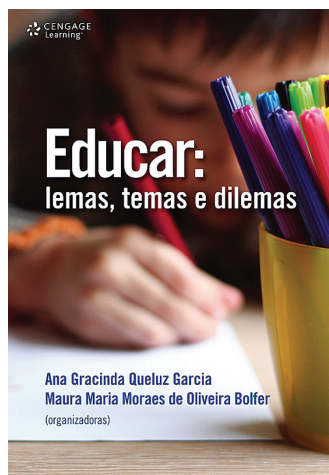
De acordo com Seixas (2004), no que diz respeito à educação,

é preciso entender as dimensões do Estado-avaliador (evaluative state). Esta qualificação, inicialmente proposta por Guy Neave e mais recentemente revisitada por este mesmo autor ainda no âmbito de trabalhos relativos às políticas de ensino superior, visa, sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e auto regulação das instituições educativas. Em relação a Portugal, um trabalho recente também sobre o ensino superior refere como traço distintivo que uma das características do Estado avaliador reside exatamente na ênfase simultânea, por um lado, na desregulação e na autonomia institucional, e, por outro, no desenvolvimento de um corpo regulatório condicionando a ação institucional (SEIXAS, 2004, p. 23).



Leitura Complementar

INDICAÇÃO DE LEITURA



Livro: Educar: lemas, temas e dilemas

Autor: Ana Gracinda Queluz Garcia e Maura Maria Moraes de Oliveira Bolfer

Editora: Cengage Learning

Este livro traz estudos e experiências de conceituados profissionais acerca dos principais lemas que regem os sistemas educacionais, as importantes temáticas que influenciam a elaboração de políticas

públicas e que impactam diretamente no trabalho daqueles que atuam nas escolas, e, por fim, os desafios de se enfrentar os dilemas da área de educação. Trata-se de uma obra fundamental para o estímulo de novas reflexões e que, certamente, contribuirá com a arte de educar.

Fonte: <<http://www.americanas.com.br/produto/7045654/livros/cienciashumanasesociais/pedagogia/livro-educar-lemas-temas-e-dilemas>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

Sugestão de Vídeo



Conferência Nacional de Educação - Prof. Dermeval Saviani

<<http://www.youtube.com/watch?v=8MvKtl8leE0>>.

Refleta



Caro(a) aluno(a), estava aqui fazendo mais uma leitura desta nossa unidade e me deparei com uma nova inquietude: será mesmo que as políticas públicas influenciam significativamente na consolidação do sistema nacional de ensino? Será que é possível gerenciar a educação?

Pense um pouco mais sobre o assunto, para isso, querido(a) aluno(a), sugiro que você faça a leitura do seguinte artigo: A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DE POLÍTICAS DE ESTADO. Acesse: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/texto%20chagas%20alterado25.03.pdf>>.

Anotações



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) aluno(a), na unidade II, trouxemos especificações dialógicas acerca das relações estabelecidas na constituição da principais leis que regem o setor educacional brasileiro, a partir da premissa do contexto social e da historicidade que marcaram cada período.

As legislações não foram exploradas até se esgotarem as possibilidades de se refletir sobre o assunto, procuramos, ao contrário, trazer subsídios para que você possa caminhar ao encontro de outras possibilidades de ação, e para que seja possível compreender na próxima unidade como são regidas e regulamentadas as ações práticas das políticas e da organização educacional no país.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Apresente as principais leis que culminaram na LDBEN que preconiza a educação básica na atualidade.
2. Explique como ocorre a influência da relação neoliberalismo, globalização com as políticas educacionais.
3. Justifique a importância do pedagogo conhecer os aspectos legais que legitimam e direcionam o setor educacional.



Leitura Complementar

Leitura Complementar⁵

Veja a entrevista de um importante estudioso do assunto para a Revista Escola:

Carlos Alberto Torres - A escola precisa debater as influências da globalização

Para o sociólogo, é papel do professor estimular os estudantes a comparar os valores dominantes da atualidade com a realidade local

⁵ Para uma leitura completa desse texto, acesse: <<http://revistaescola.abril.com.br/geografia/fundamentos/carlos-alberto-torres-467304.shtml>>.

De que maneira a globalização entrou na sala de aula?

CARLOS ALBERTO TORRES - De certa forma, ela sempre esteve presente. O professor é talvez um dos primeiros internacionalizadores com quem temos contato na vida. Quando você vai à escola, não estuda somente filósofos, artistas e cientistas brasileiros: conhece profissionais do mundo inteiro. O docente é, por definição, um grande internacionalizador. É bom que seja assim: esse processo divulga a riqueza da civilização humana e impede que fiquemos restritos apenas ao conhecimento do nosso espaço.

Mas a recente explosão na circulação de informações, opiniões e valores pelos meios de comunicação mudou esse quadro radicalmente, não?

TORRES - Sim. É por isso que o atual processo de globalização precisa ser debatido. Por meio dos constantes bombardeios da mídia, ele contribuiu para a uniformização dos gostos e dos valores que supostamente se devem buscar. O estrategista de negócios Kenichi Ohmae chama isso de “californização” do gosto, que se observa principalmente nos adolescentes. Em todo o mundo, eles gostam da música rap, dos jeans Levi’s e dos mesmos tênis esportivos. O impacto das influências é grande, pois elas moldam a visão dos jovens sobre o mundo.

Como isso funciona na prática?

TORRES - Talvez uma conversa que tive com Paulo Freire seja um bom exemplo. Quando São Paulo era muito mais violenta, ele me disse: “Sabe, Carlos, hoje um menino foi assaltado e morto por causa de um par de tênis Nike. Essa valorização de bens cria um contexto de desejo em que as pessoas fazem qualquer coisa para tê-los”. Ele estava falando do processo de veiculação de valores que foi intensificado pela globalização.

Como o professor deve trabalhar essas influências em sala de aula?

TORRES - Primeiro, é importante que ele faça uma reflexão sobre seus valores, seus desejos e suas experiências. Em seguida, que estabeleça um diálogo com meninos e meninas naquilo que eu chamo de “dialética do local e do global”. Trata-se de comparar imagens, influências e valores globalizados com o contexto local, discutindo se são válidos ou não em cada realidade. Quando estive na África, percebi que o ideal de beleza era diferente do predominante na mídia mundial. As modelos eram gordinhas - se você é gordo num ambiente de pobreza, isso é sinal de sucesso. Significa que a beleza anoréxica não se articula com a realidade local e não faz sentido persegui-la. Voltando ao exemplo do tênis: devemos nos preocupar apenas em ganhar dinheiro a todo custo para comprar mais? Simplesmente ignoramos os que não têm recursos mínimos? É esse tipo de questionamento que o professor deve ter e provocar.

Os professores percebem que estão sujeitos a tanto impacto?

TORRES - Aparentemente não. Coordeno uma pesquisa em 18 países que está chegando a alguns resultados surpreendentes. A maioria dos professores afirma que não se vê afetada pela globalização. Eles sempre falam como se fosse uma coisa externa, que só atinge os outros. Fiquei impressionado com essa descoberta.

Certos pesquisadores apontam ainda que o novo panorama mundial modifica a relação da escola com o conhecimento. Isso realmente ocorre?

TORRES - Sim. Um dos grandes dilemas do momento é que a escola não pode mais apenas reproduzir conhecimento, como fazia até pouco tempo atrás. Agora a escola tem de ser um lugar de produção de conhecimento

Qual é a participação do educador em todo esse processo?

TORRES - É fundamental. Primeiro, ele deve saber que o conhecimento é uma construção coletiva, que nasce das interações na sala de aula. Segundo, precisa ter competência técnica e possuir as ferramentas para fazer os alunos avançar. Paulo Freire já falava do cuidado que essa atividade exige. Afinal, o processo de conhecimento tem um aspecto diretivo, ou seja, precisa ser orientado, conduzido. Parte-se sempre do saber dos alunos, que carrega uma riqueza muito grande, mas precisa ser reorganizado, decodificado, reconstruído pelo contato com outros conhecimentos e outras ciências. É preciso ser muito competente para fazer isso.

É pelo fato de o professor fazer a ponte no diálogo entre o saber popular e o científico que se defende a ideia de que ele deve agir como um tradutor?

TORRES - Definitivamente sim. Ele tem de colaborar no processo de tradução não apenas de conhecimentos, mas também de culturas e de identidades. O multiculturalismo é uma característica que se intensificou com a globalização. Também passam a surgir diversas identidades baseadas no universo de preferências individuais - uma menina pode ser homossexual, a outra, heterossexual, um menino pode seguir uma determinada religião, e não outra... Essa complexidade já aparece fortemente na sala de aula, e o professor precisa saber lidar com ela. O que não é uma tarefa fácil: requer lucidez e compreensão das diversas linguagens que tentam comunicar-se. Quem já trabalhou com tradução simultânea sabe do que estou falando. É uma tarefa estafante. Para mim, falar e pensar mais de 30 minutos em duas línguas é um excesso, uma violência sobre meu corpo.

Esses são problemas anteriores à escola que ultrapassam suas fronteiras. Como lidar com eles?

TORRES - Atuando para fortalecer o diálogo, ajudando a estabelecer regras de confronto e negociação, tentando mostrar como a vida democrática pode acomodar uma diversidade de interesses, identidades e ideologias. A base para essa ação são os direitos humanos, que deveriam estar no coração de qualquer sistema de ensino. Na sala de aula, o trabalho de tradução é essencial para honrar as tradições da Educação: expandir os horizontes intelectuais e voltar a atenção para as dimensões cognitivas e morais da vida. O objetivo é a criação de uma consciência coletiva intercultural que promova o convívio entre as diferenças e seja capaz de combater duas coisas que fazem muita falta ao mundo de hoje.

Quais são elas?

TORRES - Eu as chamo de “déficits”. O primeiro é o déficit moral, que ocorre tanto entre as elites como entre os pobres. Na América Latina, ele está institucionalizado na forma de corrupção, que recebe punições brandas: há quem roube milhões do governo, passe um ou dois anos na cadeia e saia impune. O outro é o déficit de solidariedade, materializado, por exemplo, na sonegação de impostos. Quando as pessoas da classe média deixam de pagar tributos, isso significa que elas perderam o sentido de solidariedade. Se esses dois déficits persistirem, não haverá muitas opções para o futuro de nossa civilização. A escola pode contribuir para diminuí-los, embora a melhoria das condições da consciência só se manifeste quando melhoram as condições materiais. Por isso, devemos nos preocupar também com a forma com que são repartidos socialmente bens e serviços, lutando pela redistribuição e pela igualdade.

Ao falar da influência da globalização fora da sala de aula, uma de suas constatações é que há um fenômeno mundial de avaliações regionais, nacionais e internacionais. No Brasil, temos o Enem, o Enade, a Prova Brasil e outros. Qual é sua opinião sobre esse tipo de exame?

TORRES - Eles são baseados num critério homogêneo para medir a aprendizagem, algo que em inglês se denomina one size fits all (“um tamanho serve para todos”). Se fizermos uma comparação com a produção de sapatos, é mais ou menos como imaginar que todos os 190 milhões de brasileiros calçam 42 e pronto. Em minha opinião, esses modelos de avaliação que pretendem medir todos pelo mesmo parâmetro são um horror.

Mas há pontos positivos nos testes...

TORRES - Eles não avaliam o essencial. Não permitem descobrir competências específicas de um aluno para direcionar melhor sua trajetória de aprendizagem. Também não concordo com que uma avaliação nacional decida se ele tem ou não bom nível quando chega à 8ª série. Veja o meu exemplo: fui um excelente estudante universitário, mas medíocre na escola secundária. Só percebi que tinha alguns talentos no fim desse período. Incentivado por um professor, eu, que nunca tinha sido um aluno especial, me transformei no melhor estudante de Economia da classe. Encontrei uma competência que eu não sabia possuir. Isso demonstra que a descoberta do talento demora, e ele não pode ser medido por um teste num ponto isolado no tempo.

Em sua opinião, como seria a avaliação ideal na escola?

TORRES - Antes de mais nada, quero dizer que não tenho dúvida de que é preciso avaliar. O que discuto são os critérios de avaliação. Primeiro, acho que esse tem de ser um processo que se estenda por um período relativamente longo de tempo - quatro anos, digamos. Depois, é preciso selecionar um modelo. Um dos que mais aprecio é a análise de portfólio. Com essa coletânea de redações e desenhos que contém as principais produções do aluno é possível identificar competências específicas. Outra vantagem é que se cria uma aproximação com cada estudante, pois o professor tem todo o histórico da evolução diante de si. Um terceiro ponto positivo é que a avaliação se torna coletiva, já que o portfólio passa de um professor para outro conforme a criança vai avançando nos estudos.

Atrelada à criação de avaliações externas existe a tendência de remunerar os professores de acordo com os resultados de seus alunos nesses testes.

O senhor concorda com isso?

TORRES - Não vejo problema em remunerar diferentemente profissionais responsáveis pelo avanço consistente de estudantes em termos de aprendizagem e produtividade. Mas insisto: é preciso considerar um período longo de tempo. Sou contra dar essa remuneração a um professor porque seu aluno teve, vamos dizer, 99% de acertos num exame. Esse não é um bom critério.



UNIDADE III

AVALIAÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO: UM FOCO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Objetivos de Aprendizagem

- Conhecer as principais formas de avaliação do sistema educacional brasileiro com foco na educação básica.
- Analisar os objetivos e foco das avaliações de rendimento escolar utilizadas pelo Estado como regulação do sistema educacional.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Avaliação do rendimento escolar da Educação Básica**
- **Provinha Brasil, IDEB, INAF (índice de alfabetismo)**
- **ENADE, ENEM**
- **Órgãos Governamentais /da Educação: MEC / INEP**

INTRODUÇÃO

De acordo com Albanaz, Ferreira e Franco (2002), o sistema educacional de um país é um conjunto de instituições fundamental para o seu desenvolvimento socioeconômico. Desde Arrow (1962) e Uzawa (1965), passando por Lucas (1988) e Becker, Murphy e Tamura (1990), a acumulação de capital humano em geral, e a educação em particular, ocupam posição central em nossa visão sobre o processo de crescimento econômico. A educação também exerce um papel crucial na determinação da distribuição dos frutos desse crescimento (MINCER, 1958; TINBERGEN, 1975).

Caro(a) aluno(a), podemos notar que esse fato no Brasil, em particular, a importância da educação em explicar nosso alto nível de desigualdade, vem sendo discutido desde a década de 1970 por Langoni (1973), até Barros, Henriques e Mendonça (2000).

A função de produção educacional é o nome dado por economistas à relação existente entre uma série de insumos ao processo educacional e o seu produto. Desde a publicação do Relatório Coleman sobre a qualidade das escolas públicas e privadas nos Estados Unidos, desenvolveu-se uma literatura considerável sobre o tema, tanto em economia como na área da educação (COLEMAN *et al.*, 1966).

Entenda, caro(a) aluno(a), que no caso brasileiro, a análise econômica desta relação entre insumos e produto do processo educacional, sofria, tradicionalmente, de um sério problema referente à mensuração da variável produto. Até a publicação dos primeiros resultados dos exames padronizados do Sistema de Acompanhamento da Educação Básica (SAEB), em 1997, a única variável disponível para medir desempenho educacional era o número de séries completas pelo aluno (anos de escolaridade). Ainda que estudos baseados nesta variável tenham contribuído para uma compreensão inicial da problemática educacional brasileira, os mesmos sempre reconheceram as severas limitações da variável considerando os anos de escolaridade como medida de aprendizado (BARROS; HENRIQUES; SANTOS, 1999).

Anotações 

É preciso que possamos compreender que a disponibilização dos microdados do SAEB tornou possível, pela primeira vez no Brasil, a investigação dos determinantes de uma medida de desempenho escolar baseada em rendimentos de alunos em testes padronizados de conhecimento. A partir dessas informações pode-se perceber que essas informações acerca do rendimento dos alunos nestes testes, permite a informação acerca de todas as outras categorias de determinantes incluídos na equação, possibilitando também o estudo da eficácia, eficiência e equidade da escola brasileira ((FLETCHER, 1997; BARBOSA; FERNANDES, 2001); (FRANCO; MANDARINO; ORTIGÃO, 2001)).

A AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO NA LDB



Fonte: PHOTOS.COM

De acordo com Cury (2002, p. 41),

a educação básica no Brasil ganhou contornos bastante complexos nos anos posteriores à Constituição Federal de 1988 e, sobretudo, nos últimos oito anos. Analisá-la não é fácil exatamente porque as contingências que a cercam são múltiplas e os fatores que a determinam têm sido objeto de leis, políticas e programas nacionais, alguns dos quais em convênio com órgãos internacionais.

Anotações 

Cury (2002, pp. 54-55) em outro momento de seu texto afirma que:

a primeira preliminar é não ignorar o que é a situação do Brasil em matéria sócio econômica. De há muito os educadores brasileiros correlacionam dialeticamente sociedade e educação. Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabemos também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado. E sabemos também que não se deve exigir da escola o que não é dela, superando a concepção de uma educação salvífica e redentora. Problemas há na escola que não são dela, mas que estão nela e problemas há que são dela e obviamente podem também estar nela. Considerar este contexto sócio econômico descritiva e analiticamente, vê-lo como suscetível de superação por meio de políticas sociais redistributivas e considerar a situação da educação escolar enquanto tal são princípios metodológicos indispensáveis para uma análise adequada das políticas educacionais. Afirmar a determinação sócio econômica sobre a educação não é negar as determinações internas a ela.

Para Cury (2002), a segunda preliminar a ser analisada é o próprio conceito de educação básica. Trata-se de um novo conceito, avançado, pelo qual o olhar sobre a educação ganha uma nova significação.

Cury (2002, p. 98) afirma que,

o direito a uma educação básica, deve ser uma ação de responsabilidade do Estado e suas obrigações correspondentes. Sendo esse um serviço público e não uma mercadoria, da cidadania, uma vez que a Constituição reconhece a educação como direito social e dever do Estado. Mesmo quando autorizada pelo Estado a oferecer esse serviço, a instituição privada não deixa de mediar o caráter público inerente à educação. Só que esta ação obrigatória do Estado vai se por em marcha no interior de um Estado federativo.

Para o autor supracitado, aprovadas as diretrizes e bases da educação nacional, via Lei n.9.394/96, o governo federal, disposto a aplicar o regime descentralizado (o qual em matéria de educação escolar provém de 1834) sob o enfoque da focalização, obteve êxito incomum na aprovação da Emenda n. 14/96, e resultou a aprovação da Lei n. 9.424/96, quase que concomitante à aprovação da LDBEN. Esta legislação reforça a política histórica de descentralização de atribuições e recursos, com controle recentralizado na União.

Anotações 



Fonte: PHOTOSS.COM

Dados fidedignos sobre essa questão estão agora disponíveis no Mapa do Analfabetismo no Brasil, que é uma iniciativa conjunta do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), do Censo Escolar do MEC, do IBGE e do PNUD (Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas – *United Nations Development Program* – UNDP) (BRASIL, 2011).

Temos de considerar também uma mudança no conceito de analfabetismo. Em 1958, a UNESCO definia como analfabeto um indivíduo que não conseguia decodificar palavras e ler ou escrever algo simples. Duas décadas depois substituiu esse conceito pelo de analfabeto funcional, que é um indivíduo que, mesmo sabendo decodificar palavras, ler e escrever frases simples, não possui as habilidades necessárias para satisfazer as demandas do seu dia-a-dia e desenvolver-se pessoal e profissionalmente (BRASIL, 2011).

⁶ Sobre os órgãos governamentais, visite o site:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70&Itemid=265:legislacoes>.

Anotações 

O Quinto Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional⁷ (INAF), divulgado em setembro de 2005, pelo Instituto Paulo Montenegro, mostrou que só 26% dos brasileiros na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados. Desses, 53% são mulheres, 47% são homens e 70%, jovens de até 34 anos (BRASIL, 2011).



Saiba mais
sobre o **Assunto**

Para Saber mais, visite o Site:

IPM - <www.ipm.org.br>. Nesse site, é possível obtermos informações sobre os processos avaliativos e as condições desse processo com relação ao ensino público brasileiro.

SAEB E PROVA BRASIL

Como estamos falando das necessidades de um Sistema Nacional de Avaliação do Sistema Educacional, há que se falar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), cujo objetivo centra-se na possibilidade para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos (BRASIL, 2011).

De acordo com as normativas estabelecidas por esse sistema de avaliação, os testes são aplicados nos quintos e nonos anos do ensino fundamental e na terceira série do ensino médio, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa com foco em leitura, e matemática com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os

⁷ Dados fornecidos pelo site do Ministério da Educação: <www.mec.gov.br>.

Anotações 

estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho (BRASIL, 2011).

Para além dos dados relativos aos resultados dos alunos, por meio desses resultados, a parte correspondente à avaliação também permite, por meio dos dados respondidos pelos professores e diretores das turmas e escolas avaliadas, a obtenção dos dados demográficos, o perfil profissional e as condições de trabalho dos envolvidos no sistema educacional daquele local.

Outra informação bastante pertinente são que as médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas (BRASIL, 2011).

No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico das escolas públicas urbanas do país. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, ou seja, pode-se acompanhar a evolução dos desempenhos das escolas, das redes e do sistema como um todo.

PROVA BRASIL E SAEB⁸

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é composto por duas avaliações complementares.

A primeira, denominada Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados na área rural e urbana e matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada Unidade da Federação, Região e para o Brasil como um todo.

⁸ Os dados apresentados neste texto, sobre Prova Brasil e Saeb, estão na íntegra no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324>. Visite!

Anotações 

A segunda, denominada Anresc - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, é aplicada censitariamente alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados na série avaliada. Nesse estrato, a prova recebe o nome de Prova Brasil e oferece resultados por escola, município, Unidade da Federação e país que também são utilizados no cálculo do Ideb (BRASIL, 2011).

As avaliações que compõem o Saeb são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar (BRASIL, 2011).

PROVINHA BRASIL ⁹

A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização das crianças matriculadas no segundo ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. Essa avaliação acontece em duas etapas, uma no início e a outra ao término do ano letivo. A aplicação em períodos distintos possibilita aos professores e gestores educacionais a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura dentro do período avaliado (BRASIL, 2011).

A partir das informações obtidas pela avaliação, os gestores e professores têm condições de intervir de forma mais eficaz no processo de alfabetização aumentando as chances de que todas as crianças, até os oito anos de idade, saibam ler e escrever, conforme uma das metas previstas pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*.

A Provinha Brasil é elaborada pelo Inep, e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. Assim, todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no segundo ano de escolarização, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

⁹ Esse texto apresenta os dados fornecidos pelo site do Ministério da Educação: <www.mec.gov.br>.

Anotações 

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, desde a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, em 1990, vem produzindo indicadores sobre o sistema educacional brasileiro. Dentre os indicadores produzidos pelo Saeb, alguns apontavam para problemas graves na eficiência do ensino oferecido pelas redes de escolas brasileiras, como os baixos desempenhos em leitura, demonstrados pelos alunos (BRASIL, 2011).

Em abril de 2008, foi aplicada a 1ª edição desta avaliação. Cerca de 3.133 municípios e 22 Unidades Federativas receberam do MEC/FNDE o material impresso e as demais secretarias de educação puderam fazer o download do material na página do Inep. A partir do 2º semestre de 2008, além da disponibilização do material na Internet, todas as secretarias de educação do país passaram a receber o material impresso (BRASIL, 2011).

A Provinha Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização aos professores e gestores das redes de ensino e tem como principais objetivos avaliar o nível de alfabetização dos alunos nas turmas nos anos iniciais do ensino fundamental; bem como diagnosticar possíveis insuficiências das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2011).

Essa é uma avaliação que destina-se aos alunos matriculados no 2º ano de escolarização do ensino fundamental.

Sendo que essa prova é composta por vinte questões, que podem ser lidas pelo aplicador da prova, na íntegra ou em partes, e outras são lidas apenas pelos próprios alunos (BRASIL, 2011).

Em cada ano ocorre um novo ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Cada ciclo é composto por duas etapas. A Provinha Brasil é realizada em dois momentos durante o ano letivo, no início do 2º ano de escolarização e ao final desse mesmo ano letivo. Sugere-se que o Teste 1 seja aplicado, preferencialmente, até o mês de abril, e o Teste 2, até o final de novembro (BRASIL, 2011).

Anotações 

Nesses testes avalia-se, em geral, o nível de alfabetização e do letramento inicial das crianças envolvidas.



CURIOSIDADES

A Provinha Brasil foi elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano de escolarização de cada unidade de ensino. Diante da existência de diferentes regimes adotados nas escolas, participam da Provinha Brasil os alunos que estão:

- no 2º ano: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de nove anos;
- na 2ª série: em escolas onde o ensino fundamental tiver duração de oito anos e não possuir um ano anterior à 1ª série dedicado à alfabetização;
- na 1ª série: em escolas onde o ensino fundamental tem duração de oito anos e possui um ano destinado à alfabetização, anterior a essa série, como classes de alfabetização ou o último ano da educação infantil dedicado ao início do processo de alfabetização.

Caro(a) aluno(a), entenda que apesar da diferença na média de idades dos alunos que farão o teste, isto não representa um problema, uma vez que o foco dessa avaliação está na contribuição da educação formal para a alfabetização.

Vamos lá, já entendemos os objetivos a que se propõe a Provinha Brasil e a quem se destina, mas ainda surge uma inquietude: quem aplica e corrige essas provas?

Para responder a essas dúvidas, recorreremos ao site e as informações do Mec (<www.mec.gov.br>), e verificamos que:

- pelo próprio professor da turma, com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de cada aluno ou turma;
- por outras pessoas indicadas e preparadas pela secretaria de educação, com a proposta de obter uma visão geral de cada unidade escolar, das diretorias ou de toda a rede de ensino sob a administração da secretaria (BRASIL, 2011).

Anotações 

Para a correção da avaliação, o MEC sugere que a mesma seja realizada pelo aplicador do teste, pois dessa forma o professor poderá saber o nível de desempenho de sua turma de modo imediato (BRASIL, 2011).

IDEB – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

De acordo com Fernandes (2007, p. 07),

[...] os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no país são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio). É importante ressaltar que os estudos e análises sobre desempenho educacional raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores, ainda que a complementaridade entre elas seja evidente.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do Inep e em taxas de aprovação. Assim, para que o Ideb de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula (BRASIL, 2011).

Para Fernandes (2007, p. 96),

Independentemente das vantagens e desvantagens de se ter um exame cuja referência seja a geração, o fato é que os que são aplicados no país para aferir a proficiência dos alunos (Saeb, Prova Brasil e Enem) têm como base a série. A única exceção é o Pisa (Programme for International Student Assessment), que é aplicado aos alunos de 15 anos de idade.

Segundo um estudo realizado por Fernandes e Gremaud (2009, p. 43), “o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) divulga resultados de avaliações, sendo o IDEB o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica brasileira”.

Anotações 

Outro dado bastante interessante também apontado por esse estudo de Fernandes e Gremaud (2009, p. 43) é que o “IDEB combina as notas da Prova Brasil/Saeb com as taxas de aprovação, com o intuito de contribuir tanto com a minimização da reprovação indiscriminada como a prática da aprovação de alunos em conhecimentos”.

Como o Ideb é resultado do produto entre o desempenho e do rendimento escolar¹⁰ (ou o inverso do tempo médio de conclusão de uma série), então ele pode ser interpretado da seguinte maneira: para uma escola A cuja média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, é 5,0 e o tempo médio de conclusão de cada série é de 2 anos, a rede/escola terá o Ideb igual a 5,0 multiplicado por 2, ou seja, Ideb = 2,5. Já uma escola B com média padronizada da Prova Brasil, 4ª série, igual a 5,0 e tempo médio para conclusão igual a 1 ano, terá Ideb = 5,0.



Saiba mais
sobre o **Assunto**

Para maiores detalhes sobre a definição e construção do Ideb, consultar a publicação: **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, na Série Documental – Texto para Discussão nº 26, disponível em: <www.inep.gov.br>, e descubra que:

O Cálculo do Ideb

A forma geral do Ideb é dada por (1):

$$IDEB_{ji} = N_{ji} P_{ji}; 0 \leq N_{ji} \leq 10; 0 \leq P_{ji} \leq 1 \text{ e } 0 \leq IDEB_{ji} \leq 10 \quad (1)$$

Sendo que:

i = ano do exame (Saeb e Prova Brasil) e do Censo Escolar;

N_{ji} = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da unidade j , obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino;

P_{ji} = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade j ;

¹⁰ Os dados apresentados aqui estão no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=180&Itemid=336>.

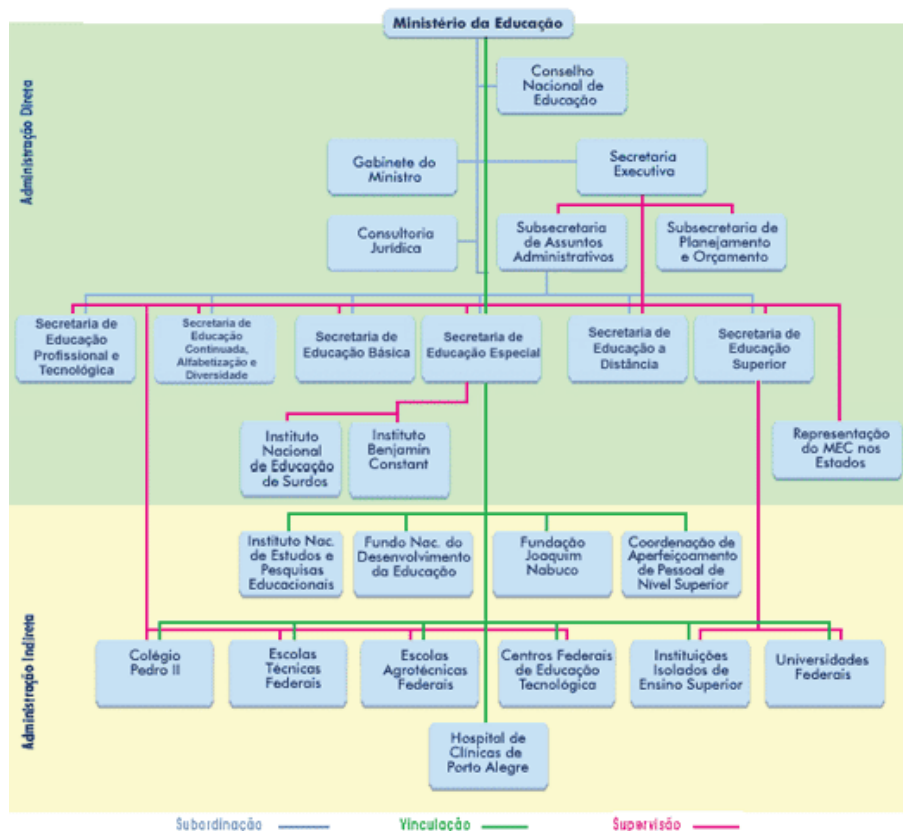
Visite!

Anotações 

Em (1), a média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$.

A média de proficiência padronizada dos estudantes da unidade j , N_{ji} , é obtida a partir das proficiências médias em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes submetidos a determinada edição do exame realizado ao final da etapa educacional considerada (Prova Brasil ou Saeb). A proficiência média é padronizada para estar entre zero e dez, de modo que $0 \leq IDEB \leq 10$.

Essas propostas de entendimento das avaliações são mensuradas e efetivadas para consolidar as estratégias educacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação, que apresenta-se atualmente seguindo a seguinte estrutura organizacional, conforme tabela abaixo:



Fonte: MEC, DEZEMBRO DE 2011

AVALIAÇÃO: ENEM E ENADE

De acordo com Zoghbi (*et al.*, 2009, p. 43),

as avaliações educacionais em larga escala, uma realidade presente em diversas partes do mundo desde a década de 70, vêm crescendo no Brasil nos últimos anos, tanto em quantidade como em qualidade. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade, o qual começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990.

O uso de avaliações em larga escala para o ensino superior no Brasil, por sua vez, é iniciado em 1996, com a criação do Exame Nacional de Cursos, mais conhecido como Provão. É interessante observar que apesar da crescente preocupação com a avaliação do ensino superior, de acordo com Verhine, Dantas e Soares (2006), apenas o Brasil adota um exame nacional de cunho obrigatório para o ensino superior.

Para Zoghbi (*et al.*, 2009, p. 63),

o Provão, exame universal e obrigatório, era aplicado anualmente aos alunos dos cursos de graduação selecionados, iniciou-se em 1996 com administração, direito e engenharia civil, e foi sendo expandido até avaliar 26 áreas em 2003, último ano de aplicação. Participavam do exame somente os alunos concluintes dos referidos cursos, o que permitia que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) calculasse e divulgasse um conceito referente à qualidade do curso. Para o autor essa foi a primeira vez que se teve uma medida objetiva da qualidade média dos alunos egressos desses cursos, auxiliando empregadores e potenciais estudantes em suas escolhas. Adicionalmente, pretende-se que a divulgação desses resultados às instituições de ensino auxilie e incentive o processo de melhoria do ensino. Hanushek e Raymond (2004), por exemplo, encontram resultados empíricos que indicam que estados americanos que têm sistemas de avaliação do ensino básico com base na *accountability*¹¹ obtiveram melhores desempenhos educacionais do que os estados sem avaliação.

A análise de Rezende (2008, *apud* ZOGHBI *et al.*, 2009, p. 66)

do Provão como instrumento de *accountability* indica impactos diferenciados sobre a atuação das instituições de ensino superior de acordo com seu tipo de organização –

¹¹ *Accountability* pode ser entendido como transparência, responsabilidade, rendição de contas e outros.

Anotações 

por exemplo, trata-se de universidade ou outro tipo de instituição.

No entanto, embora a qualidade média do aluno egresso seja uma medida extremamente importante, não se pode dizer que é um indicador direto do trabalho da instituição. Isto porque um curso que recebe alunos com formação anterior deficiente pode realizar um ótimo trabalho e, ainda assim, não ter seus ex-alunos entre aqueles com as melhores notas em um exame como o Provão.

Nesse sentido, Zoghbi (*et al.*, 2009, p. 67) afirmam que,

a substituição do Provão pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho dos Estudantes (Enade), a partir de 2004, trouxe um significativo avanço para a avaliação do ensino superior no país: a possibilidade do cálculo de uma medida de valor agregado do curso, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Esperado e Observado (IDD). Ao exigir que alunos ingressantes dos cursos de ensino superior das áreas avaliadas também realizem o exame, o Inep garantiu a existência de um baseline, isto é, uma medida de comparação da formação inicial dos alunos.



Resumindo:

De acordo com as informações do Ministério da Educação, no site: <www.mec.gov.br>, podemos entender que:

- O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) usa como baseline para o cálculo do IDD – a medida de valor agregado calculada atualmente.
- o ProUni deverá ter seu uso expandido com a proposta de uso do Enem, em novo formato, para substituir o vestibular das universidades federais.

Anotações 

ENEM¹²

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores (BRASIL, 2011).

O principal objetivo do Enem, segundo o Mec, é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior (BRASIL, 2011).

Apesar de voluntário, o Enem caminha para a universalização entre os estudantes que terminam o ensino médio, pois diversas instituições de ensino superior (IES) têm passado a utilizar os resultados do Enem como componente dos seus processos seletivos. Além disso, essa universalização do exame tem sido promovida pela sua participação em programas governamentais de acesso ao ensino superior, como o ProUni, por exemplo, que utiliza os resultados do Enem como pré-requisito para a distribuição de bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior (BRASIL, 2011).

Atualmente, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada. Nela, busca-se colocar o estudante diante de situações-problema e medir não apenas se ele conhece os conceitos, mas se sabe aplicá-los. A prova é composta de uma parte objetiva com 63 questões e de uma redação. Trabalha com uma escala clássica de 0 a 100 para a atribuição da nota final, tanto na parte objetiva quanto na redação (BRASIL, 2011).

Recentemente, o Ministério da Educação divulgou uma proposta de que o Enem seja utilizado pelas universidades federais para subsidiar a seleção de seus alunos, mais especificamente permitindo um processo unificado para todas aquelas que aderirem ao sistema. Em termos

¹² Os dados apresentados nesse momento do texto encontram-se disponíveis no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310>.

Anotações 

da prova, o Inep propõe uma reestruturação metodológica do exame, de forma a aproximar o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, exigindo mais conhecimentos em termos de conteúdo, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. Segundo o MEC (BRASIL, 2009), serão aproximadamente 50 questões para cada um dos quatro testes: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2011).

ENADE¹³

O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) é aplicado aos alunos ingressantes e concluintes em cursos de graduação, de áreas definidas pelo MEC anualmente, sendo que a periodicidade de aplicação do Enade, a cada área, é trienalmente (BRASIL, 2011).

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial. O Exame é parte integrante do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), juntamente com a avaliação institucional e a avaliação dos cursos de graduação (BRASIL, 2011).

De acordo com o Mec, a prova é composta de 40 questões, sendo 10 da parte de formação geral, comum aos estudantes de todos os cursos que realizam o Enade naquele ano, e 30 de um componente específico, relativo àquele curso de graduação, contendo, as duas partes, questões discursivas e de múltipla escolha.

O Enade é realizado por amostragem (BRASIL, 2011). O Inep constitui a amostra dos participantes a partir da inscrição, na própria instituição de ensino superior dos alunos

¹³ Os dados aqui apresentados estão disponíveis na íntegra no site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=181&Itemid=313>.

Anotações 

habilitados a fazer a prova. Ele é componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sendo o registro de participação condição indispensável para a emissão do histórico escolar, independentemente de o estudante ter sido selecionado ou não no processo de amostragem do Inep.

O conceito do curso é calculado pela média ponderada da nota padronizada dos concluintes no componente específico, da nota padronizada dos ingressantes no componente específico e da nota padronizada em formação geral (concluintes e ingressantes), possuindo estas, respectivamente, os seguintes pesos: 60%, 15% e 25%. Assim, a parte referente ao componente específico contribui com 75% da nota final do curso, enquanto a parte de formação geral contribui com 25%. O conceito é apresentado em cinco categorias (1 a 5), sendo que 1 é o resultado mais baixo e 5 é o melhor resultado possível, na área (BRASIL, 2011).

O Enade possibilita, também, calcular uma medida direta da contribuição da escola para a formação acadêmica de seus estudantes, o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), o qual já foi citado e cujo cálculo será descrito de forma detalhada mais adiante (BRASIL, 2011).

O Conceito Enade, juntamente com o IDD são divulgados amplamente pelos meios de comunicação e são alguns dos instrumentos de *accountability* existentes atualmente em relação ao ensino superior. Adicionalmente, as notas no Enade e os valores calculados para o IDD de cada curso são combinados a indicadores de insumo referentes a docentes, infraestrutura e fatores pedagógicos dos cursos para compor o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Esse indicador tem a função de orientar e racionalizar as avaliações *in loco*. Se maior que 2, o curso pode dispensar a visita e, assim, o CPC torna-se automaticamente o Conceito de Curso. Para os cursos visitados (por solicitação ou por ter o CPC inferior a 3), o Conceito de Curso é dado pelos avaliadores. Mas, caso divirja do CPC, é necessário uma justificativa sólida dos motivos. Com isso, espera-se eliminar a aparente contradição entre indicadores objetivos e os da avaliação *in loco*. Assim, o CPC é um indicador intermediário que viabiliza e dá consistência ao Conceito de Curso. A vantagem da avaliação *in loco* é poder observar

Anotações 

características específicas dos cursos que são impossíveis de se detectar com indicadores padronizados, e assim completar os ciclos de avaliação dos cursos previstos no Sinaes (BRASIL, 2011).

A principal aplicação da nota do ingressante do Enade é o cálculo anual do IDD. Assim, a nossa análise dessa potencial capacidade preditiva será realizada por meio do recálculo do IDD 2006, substituindo a nota do Enade dos alunos ingressantes pela nota do Enem 2005 desses mesmos alunos. Os resultados dessa pesquisa permitirão ao MEC avaliar, de forma mais crítica, a importância da aplicação da prova do Enade aos alunos ingressantes nos cursos avaliados (BRASIL, 2011).

Cálculo do IDD original

Um aspecto muito importante que deve ser considerado ao avaliar a qualidade de um curso é o seu “valor agregado” ao aluno. Este conceito diz respeito a quanto o curso contribuiu para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes (BRASIL, 2011).

Existe uma série de problemas que precisam ser contornados para que se obtenha uma medida adequada de valor agregado. Notadamente, o fato de o perfil dos alunos ingressantes ser muito desigual entre as diferentes instituições, influencia sobremaneira o resultado dos concluintes em exames de aptidão, na medida em que carrega características que não estão relacionadas com a qualidade do curso que se pretende avaliar (BRASIL, 2011).

O IDD é uma forma de mensurar o valor agregado. Grosso modo, ele procura comparar o desempenho dos estudantes concluintes de uma instituição em relação aos resultados obtidos pelas demais instituições, cujos perfis dos ingressantes sejam semelhantes. Para tanto, é preciso analisar o perfil dos ingressantes e concluintes do mesmo curso. Com base no desempenho dos alunos ingressantes é possível estimar qual seria o resultado esperado dos estudantes ao final do curso (BRASIL, 2011).

O cálculo efetivo do IDD nada mais é que a diferença do desempenho médio observado pelos

Anotações 

concluintes de uma instituição e o desempenho esperado desses estudantes. Isto posto, cabe discutir como é estimado o desempenho esperado dos alunos concluintes (ZOGHBI *et al.*, 2009).

Saiba mais
sobre o **Assunto**

Ainda sobre ENEM e ENADE

Para Santos e Sargentini (2010), atualmente, o Ministério da Educação vem executando alguns processos que avaliam a situação da educação brasileira nos níveis fundamental, médio e superior. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério, é responsável por avaliar estes três segmentos mediante provas aplicadas anualmente em todo o país. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) avalia a educação básica, por meio do exame Prova Brasil, por exemplo; já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, avalia os estudantes do ensino médio (3º ano do Ensino Médio e egressos), também da educação básica, e, a partir de 2004 com a instituição do Programa Universidade para Todos (ProUni), passou a ser condição indispensável para a concessão de bolsas em Instituições de Ensino Superior privadas mediante as notas obtidas neste exame. A partir de 2009, o ENEM foi reformulado tanto no que diz respeito ao próprio formato das provas quanto aos objetivos, ampliando suas propostas iniciais para unificar os processos seletivos (vestibulares) para dar acesso aos egressos do Ensino Médio às Universidades Federais e aos Institutos Federais de Educação de todo o país.

Este novo modelo do ENEM passou a valer a partir do ano de 2010 e deverá ocorrer duas vezes ao ano. O exame é dividido hoje em quatro áreas em conformidade com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCN+: Ensino Médio): Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias.

Para Santos e Sargentini (2010), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Anotações 

(SINAES), por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), avalia os alunos no início e no final da graduação, e nem todos são obrigados a fazer a prova, já que os candidatos são pré-selecionados a partir de alguns critérios como, por exemplo, ter cursado entre 7 e 22% das disciplinas da graduação apenas ou estar acima dos 80% do curso, a avaliação é feita por amostragem. Este exame que veio, de certo modo, substituir o antigo Provão, foi implantado em novembro de 2004 e as provas são divididas em duas partes: uma avalia conhecimentos de formação geral do aluno; a outra, conhecimentos específicos conforme a área de sua formação. Ambas as partes trazem questões discursivas e de múltipla escolha, isto é, questões objetivas advindas em alternativas A, B, C, D, E.

Sistemas Brasileiros de Avaliação de Ensino: ENEM e ENADE

Nos dez anos decorridos de aplicação do ENEM e nos quatro do ENADE, notou-se que as provas trouxeram cada vez mais questões em que o uso de imagens – sejam elas fotografias, charges, pinturas, desenhos, caricaturas – era fundamental para a interpretação de determinados problemas. Muitas delas exigiam do candidato uma resposta estritamente relacionada à língua, cujo conhecimento, às vezes, deveria ser manifestado quanto aos aspectos estruturais, morfológicos, sintáticos e semânticos. Nos últimos cinco anos, tanto o ENEM quanto o ENADE passaram a adotar questões com essa modalidade de elaboração.

A prova do ENADE também apresenta tal característica, sobretudo, no que tange a parte em que se avaliam os conhecimentos gerais do graduando.

O uso de imagens em sistemas de avaliação ou processos seletivos, hoje, é bastante frequente, tanto em disciplinas isoladas como língua portuguesa, história, biologia, física etc., quanto em provas interdisciplinares. Este aspecto é bastante notório em livros didáticos, paradidáticos para crianças e adolescentes, exames de línguas estrangeiras (LE/L2), além de avaliações de concursos e processos seletivos no Brasil. Isso se deve ao fato de, com esse recurso, exigir-se do aluno/candidato uma leitura relacionada entre o objeto de análise e a linguagem que é representada. A imagem, por sua vez, confere uma visualização da situação-problema,

Anotações 

capaz de facilitar um melhor entendimento da questão a partir da relação entre signos verbais e não verbais. Logo, o contexto, a língua, os personagens, os símbolos históricos, míticos ou numéricos, as datas etc., conferem ao analista uma compreensão que não depende somente da língua, mas das relações interdiscursivas (SANTOS; SARGENTINI, 2010).

Sugestão de Vídeo



1. Saviani - CONAE.wmv

<<http://www.youtube.com/watch?v=O7otkCh0ogo&feature=related>>.

2. PRINCÍPIO EDUCATIVO PARTE I.wmv

<<http://www.youtube.com/watch?v=YiA0Vf5HPes>>.

Refleta



Ao longo desta unidade, querido(a) aluno(a), apresentou-se inúmeras questões para entendermos e conhecermos alguns enfoques do sistema de avaliação educacional que se apresenta no país, no entanto, ainda me questiono e gostaria de compartilhar contigo e pedir que reflita comigo:

Será que as formas de avaliar do sistema de avaliação que temos é um meio de articular e preparar o homem com o enfoque da educação para o trabalho?

Para me ajudar, fiz a leitura de um artigo e indico a você: O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS, de Dermeval Saviani.

Acesse: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/cornelioprocopio/arquivos/File/Ensinomedioblocos/Encontro3Otrabalhocomoprincipioeducativo.pdf>>.

Anotações



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) aluno(a), na unidade III, o discurso estabelecido foi demonstrar as relações estabelecidas entre a ação cotidiana e as consequências entre o fazer e o ser pedagogo, que se afirma não apenas na práxis pedagógica, mas também como reflexo de outras situações político-econômicas que vão intervir diretamente na prática.

Você pôde perceber que apresentou-se informações do Ministério da Educação. Essa escolha foi feita porque entendemos que o pedagogo tem a necessidade de conhecer, de forma legítima, os regimentos; normatizações legais que gerenciam, administram e influenciam fortemente o sistema educacional brasileiro.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Apresente e justifique a função do Enem e do Enade.
2. Explique a função da Provinha Brasil.
3. Disserte acerca da importância do pedagogo entender as relações estabelecidas entre Enem/ Enade e a ação no ambiente escolar.

**Leitura
Complementar**



Livro: A política de financiamento da educação básica: rumos da legislação brasileira

Autor: Nalú Farenzena

Editora: UFRS – Porto Alegre, 2006. 339 p. (Série política e gestão da educação).

A partir da análise dos processos legislativos e da legislação, bem como da interpretação das implicações desta na administração, procede-se, nessa obra, a uma investigação sobre as diretrizes da política de financiamento da educação básica, desde a promulgação da Constituição brasileira.

Fonte: Ed. UFRS

UNIDADE IV

FINANCIAMENTO NA EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS INICIAIS

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Objetivos de Aprendizagem

- Destacar as principais normatizações e orientações da prática dos financiamentos e sua respectiva influência no setor educacional.
- Reconhecer as relações econômicas como fonte de influência na gestão e atuação educacional.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Fontes e formas de financiamento na Educação**
- **Apontamentos e reflexões sobre o setor economia na Educação**

INTRODUÇÃO

Caro(a) aluno(a), até aqui discutimos que nossas intervenções no âmbito escolar são regulamentadas por dados mensurados a partir de avaliações que destacam resultados do trabalho que está sendo realizado em todo país. Comentamos acerca dos objetivos dessas avaliações com relação aos aspectos estruturais, mas temos que lembrar que para além dessas informações as avaliações são necessárias, pois também direcionam as questões relativas aos financiamentos educacionais. Então, vamos falar um pouco acerca desses financiamentos.

A QUESTÃO DO FINANCIAMENTO

Financiamento e gestão dos recursos para educação. Nenhum indício melhor se pode ter a respeito de um homem do que a companhia que frequenta: o que tem companheiros decentes e honestos adquire, merecidamente, bom nome, porque é impossível que não tenha alguma semelhança com eles (MAQUIAVEL).

A Constituição Federal determina que a União deve aplicar, no mínimo, 18%, excluídas as transferências, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 25% do total da receita resultante de impostos, incluídas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

Fontes de financiamento

São recursos públicos destinados à educação os originários de:

- Receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
- Receita de transferências constitucionais e outras transferências.
- Receita da contribuição social do salário-educação e de outras contribuições sociais.
- Outros recursos previstos em lei (BRASIL, 2011).

Anotações 

Há também os recursos externos destinados ao financiamento de pesquisas e projetos suplementares. O UNICEF e o PNUD revelam-se particularmente ativos, assim como o próprio escritório da UNESCO.

Empréstimos externos, tanto do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) como do Banco Mundial (BIRD), se constituem fontes importantes para financiar projetos cujo objetivo central consiste na melhoria da qualidade do ensino e a ampliação da equidade do sistema educacional.

FUNDEF E FUNDEB

Segundo Davies (2006, p. 99), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), apresentados pelos governos federais dos últimos dez anos como a solução para tal financiamento. Inicialmente, cabe ressaltar que este financiamento enfrentou, ainda enfrenta e provavelmente continuará enfrentando, com ou sem os fundos, problemas como as perdas provocadas pela inflação, a renúncia fiscal, a sonegação fiscal, a política fiscal/ econômica, a não-aplicação da verba legalmente vinculada pelas diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) e sua impunidade, as variadas interpretações adotadas pelos Tribunais de Contas sobre o cálculo das receitas e despesas vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), a extrema desigualdade de recursos disponíveis nas três esferas de governo e mesmo entre prefeituras de um mesmo estado.

Davies (2006, p. 112) ressalta ainda que o primeiro problema na discussão sobre os fundos é que se trava uma polêmica sem uma definição clara dos seus termos. Enquanto uns defendem os fundos, outros os criticam, não atentando para o fato de vinculação de impostos configurar em si um fundo, embora informal, não definido como tal. É um fundo, embora sem este nome, porque reserva constitucionalmente parte dos impostos para a educação. Ora, é pouco provável que haja discordância no campo educacional sobre a importância e validade da vinculação. Seria, pois, necessário nessa polêmica o esclarecimento sobre o sentido de fundos da educação. Provavelmente o sentido atribuído pelos envolvidos na polêmica seja o de um fundo formalmente definido como tal e vinculado a uma parte do sistema educacional, como o FUNDEF (vinculado ao ensino fundamental regular), o FUNDEB (destinando à educação básica, segundo a proposta de emenda constitucional aprovada pelo Senado, em julho de 2006), ou o Fundo do Ensino Superior, previsto no anteprojeto da reforma do ensino superior proposto pelo governo federal, em dezembro de 2004. Por isso, os nossos comentários

Anotações 

a seguir se limitarão ao FUNDEF e ao FUNDEB.

No caso dos fundos formais, um grande risco é de eles agravarem a fragmentação da educação escolar, ao privilegiarem um nível de ensino (o ensino fundamental regular, no caso do FUNDEF). Ora, a educação não pode ser pensada em pedaços, como se uma parte (a graduação ou a pós-graduação, por exemplo) pudesse funcionar bem sem as outras (a educação básica, por exemplo). “Só uma perspectiva de totalidade, abrangendo desde a creche até a pós-graduação, pode enfrentar alguns dos problemas básicos da educação” (DAVIES, 2006, pp. 112-114).

Outro problema dos fundos, segundo Davies (2006, pp. 115-118), refere-se

sobretudo aos que tomam como referência apenas uma parte das receitas dos governos, como os impostos, é que não se baseiam nas necessidades de uma educação de qualidade, qualquer que seja a definição dada a ela, mas sim num percentual fixo e inflexível dos impostos, que é tido pelas autoridades como limite máximo, e não mínimo, como prevê a vinculação para a educação. Ora, a referência para uma educação de qualidade para todos não pode ser o percentual mínimo dos impostos, mas sim no mínimo este percentual.

Uma fragilidade adicional de fundos formados por impostos é que, pelo menos no âmbito federal, a proporção deles na receita global vem caindo em favor das contribuições (a CPMF é o exemplo mais recente), as quais não entram na base de cálculo dos recursos federais vinculados à MDE e tampouco são transferidas aos estados, Distrito Federal e municípios (DAVIES, 2006, p. 118).

Outro risco é de eles acirrar o corporativismo dos que trabalham na educação. Para Davies (2006, p. 119), o FUNDEF, por exemplo, só explicitou a remuneração para os professores (segundo a Emenda Constitucional n. 14) ou os profissionais do magistério (segundo a Lei n. 9.424) no ensino fundamental, deixando de fora os trabalhadores de outros níveis e modalidades de ensino. A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) n.415, do FUNDEB, por sua vez, encaminhada pelo governo federal ao Congresso em junho de 2005, embora se apresentasse como um fundo de valorização dos profissionais da educação básica, deixava de fora os que atuam em creches e definia um percentual (pelo menos 60%) só para os profissionais do magistério da educação básica, não mencionando os demais trabalhadores da educação (funcionários das escolas).

Lembre-se que o FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional n. 14 e regulamentado pela Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, o FUNDEF passou a vigorar em 1º de janeiro de 1998 e tem vigência prevista até 31 de dezembro de 2006. Inspirado na orientação dos organismos internacionais de priorização do ensino fundamental, o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no

Anotações 

número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais (DAVIES, 2006, p. 120).

O princípio básico do FUNDEF é o de disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual, de modo a possibilitar o que o governo federal alegou ser suficiente para um padrão mínimo de qualidade, nunca definido, conquanto previsto na Lei n. 9.424. Embora o FUNDEF tenha sido uma iniciativa do governo federal, foi e é minúscula e decrescente (em termos percentuais e reais) sua complementação para os FUNDEFs estaduais que, formados por 15% de alguns impostos (ICMS, FPE, FP IPI-exportação e compensação financeira prevista na Lei Complementar n. 87/96) do governo estadual e dos municipais existentes em cada estado, não conseguem alcançar este valor mínimo (BRASIL, 2011).

De acordo com Bremaeker (2003, p. 34), a lógica do FUNDEF contraria a lógica do FPM, visto que os municípios de pequeno porte demográfico estão recebendo menos recursos pelo fato de possuírem [...] poucos alunos, mesmo que sejam responsáveis por 100% dos alunos matriculados no seu município.

Mesmos nos governos que ganharam com o FUNDEF, é preciso uma atitude de cautela, pois dada a forte tradição patrimonialista e privatista do Estado brasileiro e o baixo grau de organização, conscientização e mobilização da sociedade brasileira, não há nenhuma garantia de que os recursos extras trazidos pela complementação e/ou pela redistribuição em âmbito estadual tenham sido canalizados para a melhoria da remuneração dos profissionais da educação e das condições de ensino.

Inicialmente, cabe lembrar que a PEC, embora crie o FUNDEB, não se limita a ele, uma vez que modifica várias disposições da Constituição Federal não relacionadas ao Fundo. Uma, por exemplo, prevê que a contribuição social do salário-educação (receita nacional de mais de R\$ 6 bilhões em 2006) será destinada a financiar toda a educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio, não apenas o ensino fundamental, como acontece atualmente, sendo 60% da arrecadação estadual dividida entre o governo estadual e os municipais, de acordo com o número de matrículas que tenham em toda a educação básica. Os 40% restantes ficam com o governo federal, que os utiliza para financiar programas como merenda e transporte escolar, entre outros. A propósito destes 40%, que constituem a cota federal, a PEC comete o equívoco de não mencioná-la, o que seria obrigatório, tendo em vista a referência às cotas estaduais e municipais (os 60%) do salário-educação. Ora, por uma questão lógica, a PEC, se quiser dispor sobre uma parte desta contribuição-social (os 60%), deve dispor também sobre a outra (os 40%), a qual só está prevista em lei, não na Constituição (BREMAEKER, 2003, pp. 34-35).

Previsto para durar 14 anos, o FUNDEB pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal. Embora o FUNDEB tenha sido apresentado pelo governo como a grande solução para

Anotações 

os males da educação, é preciso cautela com este discurso salvacionista, sobretudo em época eleitoral. Afinal, se o FUNDEB fosse tão importante para o governo, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressa inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do “mensalão” (BREMAEKER, 2003, p. 36).

ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Caro(a) aluno(a), você tem percebido que nossas interlocuções perpassam seriamente por uma análise histórica, pois não é possível compreender a educação de um país sem um mínimo entendimento das relações econômicas, sociais e consequentemente políticas na consolidação da estrutura organizacional da educação no país. Por isso, vamos fazer um breve resgate histórico para que você consiga se situar nos fatos que foram se desencadeando no decorrer da história.

No Brasil, até os anos 1980, poucos eram os pesquisadores que se debruçavam sobre o financiamento da educação, sendo diminuta a quantidade de estudos e pesquisas voltados para a temática (VELLOSO, 2001).

Entretanto, em função do advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) ampliou-se consideravelmente o interesse pela pesquisa acerca do financiamento da educação no país, acompanhado do correspondente aumento da produção nessa área nas duas últimas décadas.

Como se sabe, tal Fundo, de natureza contábil e de âmbito estadual, reunia automaticamente 15% (60% dos 25% constitucionalmente vinculados à educação) de impostos e transferências (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96) pertencentes a cada estado e seus respectivos municípios, aos quais retornavam proporcionalmente ao número de alunos matriculados nas redes de ensino fundamental.

Inspirado na orientação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, o

Anotações 

FUNDEF voltou-se exclusivamente ao financiamento do ensino fundamental e acabou inviabilizando a manutenção e desenvolvimento – em quantidade e qualidade – da educação infantil, da educação de jovens e adultos e do ensino médio, que ficaram órfãos de recursos com a implantação desse Fundo (MILITÃO, 2011).

Durante sua vigência, foi sempre minúscula a contribuição do governo federal, tanto na gestão de FHC quanto na de Lula, na complementação dos Fundos estaduais que não conseguiram alcançar o valor mínimo por aluno/ano fixado pelo Presidente da República. Descumprindo o disposto no parágrafo 1º do artigo 6º da Lei nº 9.424/96, o governo federal subdimensionou sistematicamente tal valor, fazendo assim com que a complementação da União fosse “[...] sempre em menor volume e atingindo menos estados” (OLIVEIRA, 2007, p. 116).

A EC nº 53/06, modificando o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Carta Magna de 1988, criou o FUNDEB em substituição ao FUNDEF, mantendo, contudo, a sua mecânica de captação e distribuição de recursos nos mesmos moldes do FUNDEF, por um tempo determinado o novo Fundo prevê, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, a subvinculação de parte (80% de 25%) dos recursos constitucionalmente destinados à educação, que retornam para os entes federados em valores proporcionalmente relativos ao número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino (MILITÃO, 2011).

De acordo com Militão (2011), respondendo às críticas que haviam sido feitas ao FUNDEF, o FUNDEB, apesar das gritantes semelhanças, apresenta duas diferenças marcantes em relação ao Fundo extinto, a saber: composição e abrangência. Além dos impostos e transferências que já faziam parte do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI - Exportação e LC 87/96), o FUNDEB incorporou outros três: IPVA, ITCMD e ITR. Ademais, no Fundo em vigor, o percentual da subvinculação (de 15%, no FUNDEF) subiu para 20% dos recursos arrecadados com os impostos e transferências arroladas.

A base de incidência do FUNDEB, entretanto, obedeceu a um gradualismo no que se refere

Anotações 

ao novo percentual proposto, plenamente alcançado somente no terceiro ano de sua vigência. A escala de implementação gradual foi a que segue: a) fontes que já formavam o FUNDEF: 16,66%, no primeiro ano; 18,33%, no segundo; e 20%, a partir do terceiro ano; b) fontes acrescidas pelo FUNDEB: 6,66%, em 2007; 13,33%, em 2008; e 20%, a partir de 2009.

Observa-se que essa nova sistemática de financiamento da educação básica entra, proporcionalmente, mais alunos do que verbas, minando o efeito positivo da ampliação dos recursos do FUNDEB propalado pelo governo federal (DAVIES, 2008; SAVIANI, 2008).

Na precisa análise de Davies (2008, pp. 43-44), no decorrer da vigência do FUNDEB

[...] o impacto positivo do acréscimo, a partir do terceiro ano, de 5% (de 15% para 20%) dos impostos do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPI – Exportação e LC 87/96), que são os mais vultosos, e de 20% de impostos novos (IPVA, ITCMD e ITR), que não representam volumes proporcionalmente significativos em termos nacionais, será bastante reduzido ou mesmo anulado pela inclusão das matrículas de educação infantil, EJA e ensino médio.

Para Callegari (2007), Davies (2008), Oliveira (2007) e Saviani (2008), a diferença fundamental, do FUNDEB em relação ao FUNDEF é que o atual Fundo ampliou a área de abrangência para além do ensino fundamental e passou a contemplar todas as etapas e modalidades que compõem a educação básica.

Desse modo, além de suplantando uma das principais limitações do Fundo precedente, o FUNDEB contribuiu para resgatar o conceito de educação básica no seu mais lídimo significado, fragmentado em tempos de FUNDEF.

Cumprido destacar que a incorporação das matrículas referentes aos demais níveis da educação básica ao FUNDEB, excetuando-se as do ensino fundamental regular e especial, também obedeceu a um gradualismo de 1/3 ao ano, até atingir o percentual definitivo de 100% em 2009, terceiro ano de vigência do Fundo (MILITÃO, 2011).

Apesar do avanço representado pelo FUNDEB ao “constitucionalizar” a complementação da

Anotações 

União, a contribuição financeira do governo federal, além de muito aquém da sua participação na receita tributária nacional, ainda não é suficiente para a garantia da universalização de uma educação de qualidade em todo o país (CAMARGO; PINTO; GUIMARÃES, 2008; DAVIES, 2008). Não se pode esquecer, também, que os recursos da União aplicados no novo Fundo destinam-se a toda a educação básica, não apenas ao ensino fundamental como ocorria no FUNDEF, sendo, portanto, menos significativo o patamar mínimo de 10% dos recursos totais do Fundo.

Repetindo a fórmula do FUNDEF, a legislação do FUNDEB prevê que pelo menos 60% dos recursos totais do Fundo sejam destinados ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública.

Tal montante representa um retrocesso, que frustrou as expectativas das entidades representativas do magistério (DAVIES, 2008; SOUSA JUNIOR, 2006), uma vez que a primeira Proposta de Emenda Constitucional relativa à criação do FUNDEB (PEC 112/99) previa o aumento desse valor para 80%.



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Anotações 

ORGANISMOS INTERNACIONAIS: A INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

As Organizações Multilaterais

Até a década de 1990 nosso planeta possuía, aproximadamente, 200 Estados organizados, que se relacionam por meio de diversos canais e deliberam sobre os mais diversos temas como, por exemplo, assuntos relacionados à economia, à política e à sociedade. Essas relações podem acontecer por meio de contato direto entre os chefes de Estado por relações bilaterais, embaixadas, consulados, missões diplomáticas, empresas multinacionais ou por organizações internacionais e intergovernamentais. As organizações intergovernamentais, também chamadas de multilaterais, são aquelas que “[...] institucionalizam relações entre Estados (por exemplo, a Organização das Nações Unidas - ONU), em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país” (ROSEMBERG, 2000, p.69).

Segundo Rosemberg (2000, p. 27), uma das primeiras organizações multilaterais a ser estabelecida foi a União Telegráfica Internacional, atualmente conhecida como União Internacional de Telecomunicações (UIT). Ela foi criada em 1865, devido à invenção e utilização do telégrafo elétrico. Sua criação foi necessária para mediar as relações entre os países diante da nova tecnologia, regulamentando tarifas e orientações de transmissão, considerando que os acordos bilaterais eram insuficientes para promover esse intercâmbio. De forma geral, foi essa insuficiência que impulsionou a criação das organizações multilaterais que, paulatinamente, sobrepujaram os acordos bilaterais entre os países.

É preciso entender, caro(a) aluno(a), que as organizações multilaterais possuem como objetivos principais definir e estabelecer os direitos de propriedade dos atores internacionais.

Entenda que as **Relações bilaterais** são aquelas compreendidas entre estado-estado, sem intervenção de outras instituições, problemas provenientes de uma coordenação internacional, reconstruir economias e sistemas políticos, e proteger os Estados membros em caso de alguma ameaça internacional. Da mesma forma que esses objetivos facilitam a ação dos Estados participantes, lhes impõem condicionalidades a serem seguidas (ROSEMBERG, 2000, p. 67).

Todas as organizações multilaterais possuem sede permanente, endereço, fonte de financiamento, organograma e quadro de pessoal. Nenhum desses elementos constitui-se fator neutro, mas influenciam os rumos tomados por cada organização. O quadro de pessoal, por exemplo, pode apresentar grandes variações mediante sua composição étnica, nacionalidade, especialidade dos profissionais, gênero e outras variáveis que



causam impacto na definição da agenda dessas instituições (ROSEMBERG, 2000, p. 68).

Para exemplificar essa importância, Rosemberg (2000) descreve a mudança no perfil do quadro de assessores da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no final da década de 1970, quando a educação infantil foi introduzida na agenda das políticas educacionais para o desenvolvimento econômico e social dos países em desenvolvimento (ROSEMBERG, 2000, p. 69).

Outros fatores relevantes para a determinação das agendas das organizações multilaterais é a forma como seus membros são escolhidos, como se determina o poder de voto e veto dentro da organização e quais são suas instâncias coordenadoras. Na ONU, o sistema de representação determina que cada país membro tenha direito a um voto, independente do seu tamanho territorial, populacional, do seu poderio militar ou econômico. Esse sistema de representação permite que a ONU apresente diversidade de nacionalidades em sua presidência. No Banco Mundial, o poder de voto é proporcional à cota de ações, e, como os EUA são os principais acionistas (ROSEMBERG, 2000, pp. 69-71).

De acordo com Rosemberg (2000, p. 72), para alguns países é preferível financeiramente participar de uma organização multilateral a ter representação diplomática em todos os países.

As agendas políticas das Organizações Multilaterais compreendem as metas previstas para serem cumpridas nos países em desenvolvimento, e são influenciadas pelas dinâmicas internas e externas às organizações, podendo inclusive redirecionar suas metas mediante pressão como de ONGs, por exemplo (ROSEMBERG, 2000, p. 56).

A organização internacional com maior destaque e abrangência é a ONU, fundada em 1945, após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), com o principal objetivo de assegurar a paz e segurança internacional, promovendo relações de cordialidade entre as nações do mundo, ao obedecer aos princípios de igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e incentivar a cooperação internacional para a resolução de problemas econômicos, sociais, culturais e humanitários. Também busca promover progresso social e melhores padrões de vida à humanidade (ONU, 2007).

A ONU veio em substituição à Liga das Nações, que havia sido constituída em 1919 na Conferência de Versalhes, com o objetivo de solucionar as disputas internacionais por outros meios que não o militar. A Liga teve pouco êxito em sua tarefa, por não contar com a adesão de várias potências e por outros fatores que eclodiram na Segunda Guerra Mundial. Foi durante esta grande guerra que o nome Nações Unidas foi utilizado pela primeira vez, pelo presidente norte-americano Franklin Delano Roosevelt (1882-1945), para designar os países unidos contra a Alemanha, Itália e Japão. As Nações Unidas, então, propuseram a criação de uma ordem mundial baseada no acordo e na cooperação (ROSEMBERG, 2000, p. 59).

Anotações

A organização não se propôs a constituir-se um governo mundial, mas sim em um sistema de segurança coletiva, fundamentado na cooperação entre seus membros, preservando a soberania de cada Estado membro. Os Estados fundadores da ONU foram 51, e, ao longo dos anos, muitos outros aderiram à organização, chegando no início da década de 1990 a 185 participantes e, em 2007, 192 (ONU, 2007).

A união destes estados se dá em torno da Carta da ONU, um tratado internacional que estabelece os direitos e deveres dos membros da comunidade internacional. Em seu primeiro artigo constam os princípios básicos que regem as ações da ONU, como a manutenção da paz internacional, a defesa dos direitos humanos e o estabelecimento de relações amistosas entre as nações. Entre os outros artigos determina-se também que as disputas devem ser solucionadas por meios pacíficos, como sanções econômicas ou políticas, ou mediante o uso de força coletiva. Cada membro se compromete em não fazer uso da força nem ameaças contra os objetivos da ONU (ROSEMBERG, 2000, pp. 62-65).

A Organização das Nações Unidas é composta por seis órgãos principais: a Assembleia Geral, o Conselho de Segurança, o Conselho Econômico e Social, o Conselho de Tutelar, a Corte Internacional de Justiça e o Secretariado. Além destes seis órgãos, é indispensável destacar a existência dos Organismos Especializados da ONU. Quando a organização foi criada, existiam outras agências intergovernamentais, e, por isso, viu-se a necessidade que estes estivessem vinculados ao novo sistema internacional. O artigo 57 da Carta determina o seguinte: Os diferentes organismos especializados estabelecidos por acordos intergovernamentais que tenham amplas atribuições internacionais definidas em seus estatutos e relativos a matérias de caráter econômico, social, cultural, educativo, sanitário e outras conexas, serão vinculados à organização (ONU, 2007¹⁴).

Os organismos especializados são autônomos, e podem abranger aspectos diversos, como aqueles de especificação econômica ou outros que se concentram em aspectos sociais. É possível destacar no âmbito social a UNESCO, criada em 16 de novembro de 1945.

Ela existe como uma agência de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes. Identifica-se como uma agência disseminadora de informação e conhecimento, ao colaborar com seus Estados membros e associados nos assuntos pertinentes à educação, ciências, cultura e comunicação. A missão da UNESCO defende o discurso da propagação de uma visão globalizada de desenvolvimento sustentável, embasada na observância dos direitos humanos, respeito mútuo e erradicação da pobreza do mundo (UNESCO¹⁵, 2007).

¹⁴ Essas informações encontram-se na íntegra no site da ONU, visite: <<http://www.onu-brasil.org.br/>>, lá você poderá encontrar todas as informações completas.

¹⁵ Visite o site da Unesco, que você terá o conhecimento <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/>>, esse site é o site oficial da Unesco do Brasil, vale a pena observar os meandros dos documentos oficiais e oficiosos.

Anotações 

Outro organismo especializado da ONU no âmbito social é o Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNICEF, foi criado em 11 de dezembro de 1946, durante a primeira sessão da Assembleia Geral das Ações Unidas, tendo como principal finalidade fornecer assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, Oriente Médio e China. Suas ações voltaram-se, em 1953, para atender crianças dos países em desenvolvimento, tornando-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas. Seu orçamento é constituído inteiramente de contribuições voluntárias dos governos, de organismos internacionais e de indivíduos. Arrecada recursos com venda de cartões e produtos, além de campanhas promovidas pelos meios de comunicação, como acontece no Brasil por meio da campanha Criança Esperança, promovida em parceria com a Rede Globo (VIEIRA, 2001, p. 98).

Entre os organismos especializados que atuam na área econômica, destacam-se o FMI e o Banco Mundial. Ambos tiveram sua idealização na conferência realizada em 1944, na localidade de Bretton Woods, nos Estados Unidos. A Segunda Guerra Mundial ainda não havia terminado, mas a vitória antecipada dos aliados era dada como certa, e os governos pretendiam discutir o pós-guerra e a criação de um sistema econômico dinâmico, que derrubasse as barreiras para o livre comércio. O Fundo Monetário Internacional, FMI, começou a funcionar em 1947, com a função básica de fornecer recursos financeiros para os países que apresentassem déficits nas contas externas, decorrentes de adversas conjunturas internacionais. Pretendia, por meio das suas ações, assegurar o bom funcionamento do sistema financeiro mundial, pelo monitoramento das taxas de câmbio e da balança de pagamentos, e de assistência técnica e financeira. Sua sede está em Washington, EUA, e conta com 184 países membros, ou seja, quase todos os membros da ONU, com poucas exceções (ALMEIDA, 2002, p. 54).

O Banco Mundial, outra organização multilateral do sistema ONU que atua na esfera econômica, será melhor detalhado a seguir.

BANCO MUNDIAL

O Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial, foi concebido para a reconstrução dos países que foram destruídos pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945), principalmente os que estão situados na Europa (ARRUDA, 2003, p. 67).

Em seu site oficial, o banco enumera as suas principais funções:

[...] ajuda governos em países em desenvolvimento a reduzir a pobreza por meio de empréstimos e experiência técnica para projetos em diversas áreas – como a construção de escolas, hospitais, estradas e o desenvolvimento de projetos que ajudam a melhorar a vida das pessoas. [...] oferece apoio aos governos membros em seus esforços para investir em escolas e centros de saúde, fornecimento de água e energia, combate a doenças e proteção ao meio ambiente (WORLD BANK, 2007).

A função inicial do Banco Mundial de reconstruir as economias devastadas pela guerra



durou por curto período. A década de 1950, marcada pelas tensões existentes entre União Soviética e EUA na representação da Guerra Fria, significou uma reformulação no papel do Banco Mundial, que direcionou suas ações para incorporar os países em desenvolvimento ao bloco ocidental capitalista, por meio de programas de assistência econômica e financiamentos. Até a década de 1970 acreditava-se que o crescimento econômico dos países periféricos era o caminho para a superação da pobreza, e aproximadamente 70% dos empréstimos do Banco visavam a inserção desses países no sistema comercial internacional (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Esse conceito teve alteração com a constatação de que, mesmo após duas décadas de contínuo crescimento econômico, a margem de pobreza da população não diminuiu, mas, ao contrário, atingiu níveis intensos e perigosos para o próprio equilíbrio econômico. A desigualdade se alastrou ampliando a polarização entre países ricos e pobres, acentuando no discurso do Banco, a preocupação com a pobreza, por meio da inclusão de investimentos nos setores sociais, além dos projetos de infraestrutura existentes (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

Diretrizes do Banco Mundial para as Políticas Educacionais¹⁶

A educação, a partir da década de 1990, é considerada pelo Banco Mundial um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e reduzir a pobreza.

De acordo com Soares (2003), as relações existentes entre o Banco Mundial e o governo do Brasil, ao longo de cinco décadas, se apresentou conflitante, com constantes afastamentos e aproximações e, portanto, é crescente o interesse do Banco em promover ações e definir políticas educativas para os países em desenvolvimento. Atribuiu-se à educação um potencial ilusório, de que ela poderia reduzir, por si só, a pobreza.

Para exercer esta nova função, o Banco tem elaborado uma série de documentos na área da política econômica e social, agregando em seu discurso termos como “equidade”, “progresso”, “desenvolvimento sustentável”, “pobreza” entre tantos outros.

É pertinente observar um termo muito presente na documentação do Banco, equidade, que substituiu gradativamente a noção de igualdade. Na prática jurídica, “a equidade fundamenta-

¹⁶ As informações apresentadas nessa sessão podem ser encontradas na íntegra se você visitar o seguinte site oficial: <<http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRASILINPOREXTN/0,,menuPK:3817263~pagePK:141159~piPK:51068153~theSitePK:3817167,00.html>>.

Anotações 

-se numa justiça mais espontânea e corretiva, não se restringindo à letra da lei, podendo mesmo contrariá-la em respeito às circunstâncias e à natureza intrínseca do objeto jurídico considerado” (FONSECA, 1998, p.7).

O ponto central da política do Banco Mundial na década de 1990, evidentemente, é a redução do papel do Estado no financiamento da educação, e a diminuição dos gastos do ensino. Baseando-se em estudos internos, o Relatório sobre o desenvolvimento Mundial de 1995 direciona investimentos para bibliotecas, material didático e livros, em prejuízo do fator humano. O número de alunos por professor ou tempo dedicado ao ensino é considerado para o desenvolvimento da educação, mas útil para redução de custos, colocando em prática a orientação de reduzir custos ampliando ao máximo os resultados (FONSECA, 1998).


Saiba mais
sobre o **Assunto**

Diversos organismos e agências internacionais vêm exercendo uma influência significativa nas políticas educacionais em países emergentes. Inspirados no modelo neoliberal - abordagem economicista para a educação básica, estas instituições multilaterais vêm impondo prioridades (mudanças na legislação, investimentos/financiamento, programas...) que têm interferido nas políticas educacionais de algumas nações, principalmente naquelas consideradas emergentes e que estão submetidas aos ajustes macroeconômicos impostos pelo Fundo Monetário Internacional - FMI.

A década de 1980 constituiu um período importante de reorientação do papel das políticas públicas nos países do Terceiro Mundo, principalmente na América Latina, em função da crise de endividamento desses países, propiciando um contexto favorável para estes organismos imporem cláusulas para as renegociações das dívidas externas.

O processo de implantação dessas novas orientações de políticas públicas, no nosso caso de políticas educacionais, não se consolidou simultaneamente em todos os países nos anos de 1980. No caso brasileiro, por exemplo, se estendeu pela década de 1990. O BM no documento *Priorities and Strategies for Education* (Prioridades e Estratégias para a Educação), publicado em 1995, apresenta as diretrizes para a educação básica dos países em desenvolvimento, recomendando a implantação dos seguintes elementos: a melhoria da qualidade e da eficácia da educação; a ênfase nos aspectos administrativos e financeiros; a descentralização e autonomia das instituições escolares; a maior

Anotações 

participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso para o setor privado e organismos não-governamentais no terreno educativo; a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação; um enfoque setorial; a análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (BANCO MUNDIAL, 1995, pp.1-16).

Outros documentos do Banco têm reforçado estas diretrizes como: Education for Dynamic Economies: Action Plan to Accelerate Progress Towards Educating For All (EFA) (2002); Secondary Education in Brazil (2000); Informe sobre el Desarrollo Mundial. Servicios para los Pobres. Servicios de Educación Básica (2003); User Fees in Primary Education (2004).

Alguns elementos merecem destaque nas diretrizes. Fonseca (1996, p. 233) entende que, a política do Banco para a educação primária tem sido fundamentada por estudos populacionais realizados diretamente pelo BIRD ou sob seus auspícios. Os resultados atribuem ao nível primário maior capacidade de preparação da população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar e também para o estímulo à intensificação de sua participação na vida produtiva [...].

Em duas Metas de Desenvolvimento do Milênio constatamos também a preocupação do BM:

- Garantir, para o ano 2015, que os meninos e meninas de todo o mundo possam concluir um ciclo completo do ensino fundamental.
- Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino fundamental e médio, se possível até 2005, e em todos os níveis do ensino até fins de 2015 (PNUD, 2000).

O BM entende que para haver uma melhoria da qualidade da educação, ou seja, um aprendizado efetivo é necessário uma atenção maior nos seguintes aspectos: bibliotecas; tempo de instrução; tarefas de casa; livros didáticos; conhecimentos e experiência do professor; laboratórios; salários do professor; e tamanho da classe. Recomenda o Banco o investimento prioritariamente no aumento do tempo de instrução, na oferta dos livros didáticos e no melhoramento do conhecimento do professor, privilegiando a formação em serviço (TORRES, 1996, p. 134; ALTMANN, 2002, p.80).

Outro elemento proposto pelo Banco Mundial é a maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares. Esta participação,

[...] vista sobretudo como uma condição que facilita o desempenho da escola como instituição (mais que como um fator de correção e como uma relação de mútuo benefício entre escola/família e escola/comunidade), refere-se a três âmbitos: (a) a contribuição econômica para a sustentação da infraestrutura escolar; (b) os critérios de seleção da escola; (c) um maior envolvimento na gestão escolar (TORRES, 1996, p. 136).

Dentro deste elemento proposto está o argumento de que o Estado não consegue financiar as políticas sociais por carência de recursos e não pode administrá-las por falta de racionalidade, sendo

Anotações 

assim, tomam lugar as propostas de planejamento e gestão que apelam para a participação da sociedade, tanto na manutenção quanto na administração do sistema de ensino (OLIVEIRA, 2000, p. 250).

Portanto, o Banco com sua proposta quer assegurar a participação de pais e da sociedade em geral no processo educacional, tais como na gestão da escola, através de colegiados, nos Conselhos de Escola, Associações de Pais e Mestres e outros; e no financiamento da educação por meio de doações ou contratos de parcerias com a escola ou mesmo como referenciais de modelo eficaz de gestão.

A mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação básica é proposta do Banco no sentido de uma melhor redistribuição das despesas educativas, pois está se privilegiando este ou aquele nível do sistema de ensino em detrimento de outros e da própria redefinição do papel do Estado em relação à educação (descentralização/autonomia) exigindo assim, uma maior contribuição das famílias e das comunidades nos custos da educação (TORRES, 1996, p. 137).

O enfoque setorial, apresentado como superação do enfoque por projeto, está longe da abordagem necessária para pensar e atuar na promoção do desenvolvimento sustentável de nossas sociedades (CORAGGIO, 1996, p. 96). Sendo assim, este enfoque não foi capaz “[...] de construir as bases para o desenvolvimento sustentável, como ainda (foi) responsável pela desestruturação da sociedade e da economia de diversos países onde foi aplicado” (SOARES, 1996, p. 25).

É IMPORTANTE SABER: PROPOSTAS DA CEPAL¹⁷

A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), e tem sua sede em Santiago, Chile.

A CEPAL é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas. Foi criada para coordenar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, coordenar as ações encaminhadas para sua promoção e reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo.

¹⁷ Os dados apresentados nessa sessão podem ser encontrados na íntegra no site oficial da Cepal: <<http://www.eclac.cl/>>.



Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe incorporando ao objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável.

No primeiro, “Transformação Produtiva com Equidade” (CEPAL, 1990), a CEPAL dedicou-se particularmente ao estudo dos desafios que propõem a necessidade de retomar o caminho do crescimento sustentado, assim como a consolidação de sociedades plurais e democráticas. Neste documento foram consideradas questões, tais como o papel da política social; o tratamento dos aspectos ambientais e demográficos e a estratégia educativa; a necessidade do progresso técnico para a inserção de maneira competitiva no âmbito global, para consolidar a estabilidade das economias da região e para dinamizar seu processo de expansão.

O segundo documento, “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*”, de 1992, produzido pela CEPAL/UNESCO é uma proposta de política de articulação entre educação, conhecimento e desenvolvimento. Tem como objetivo garantir o progresso técnico para a América Latina e Caribe, assegurando que a transformações econômicas, que vêm ocorrendo, sejam acompanhadas de equidade social, como sugerido no documento “Transformação Produtiva com Equidade” (CEPAL, 1990).

A preocupação da CEPAL com a educação, tida como propulsora de novos paradigmas e de novas práticas, pode ser notada em função das propostas de reformulação do setor educacional, de maneira a torná-la sintonizada com as grandes mudanças no setor produtivo e da competitividade decorrente da globalização.

Segundo a CEPAL (1992),

[...] é fundamental conceber e por em prática uma estratégia para dar impulso à transformação da educação e da capacitação e para aumentar o potencial científico tecnológico da região, com vistas à formação de uma cidadania moderna, vinculada tanto à democracia e à equidade quanto à competitividade internacional dos países, que possibilite o crescimento sustentado, apoiado na incorporação e na disseminação do progresso técnico (CEPAL, 1992. In: BIELSCHOWSKY, 2000, p. 914).

Para que os países se tornem competitivos no mercado internacional, a CEPAL preconiza

Anotações 

que é necessário dispor de recursos humanos qualificados para difundir o progresso técnico e incorporá-lo ao sistema produtivo de bens e serviços. Para tanto, aposta no domínio de um conjunto de conhecimentos e destrezas, transmitidos pela escola.

As políticas propostas pela CEPAL/UNESCO, no documento *“Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad”*, de 1992, para atender o crescimento sustentável da América Latina e Caribe estão delineadas em sete pontos. O primeiro enfatiza o propósito estratégico de superar o relativo isolamento do sistema de ensino, capacitação e aquisição de conhecimento científico-tecnológico, abrindo-o para os requisitos sociais. A superação deste isolamento é considerada a fonte mais fértil de dinamismo e mudança em cada subsistema e nas relações entre todos eles. Os dois âmbitos seguintes referem-se aos resultados buscados com essa abertura: assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade e impulsionar a criatividade, no acesso, difusão e inovação em matéria científico-tecnológica.

Os quatro seguintes são de caráter instrumental: gestão institucional responsável; profissionalização e papel protagonista dos educadores; compromisso financeiro da sociedade com a educação, a capacitação e o esforço científico-tecnológico; e cooperação regional e internacional (CEPAL, 1992. *In*: BIELSCHOWSKY, 2000, p. 917).

O desafio está em conciliar a capacidade dos países e/ou empresas acumularem conhecimento e cidadania, diante da grande massa da população excluída da sociedade. No entendimento dos técnicos da CEPAL, para este desafio a educação e escolarização são consideradas instâncias fundamentais, uma vez que são determinantes para o acesso universal aos códigos da modernidade, para impulsionar a criatividade no acesso, difusão e inovação científico-tecnológica.

Anotações 

CONHECENDO UM POUCO MAIS: UNICEF E UNESCO¹⁸

O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, por decisão unânime, durante a primeira sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Os primeiros programas do UNICEF forneceram assistência emergencial a milhões de crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China.

O princípio básico do UNICEF é o de “promover o bem-estar da criança e do adolescente, com base em sua necessidade, sem discriminação de raça, credo, nacionalidade, condição social ou opinião política”.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO foi fundada em 16 de novembro de 1945. A Organização serve como uma agência do conhecimento, para disseminar e compartilhar informação e conhecimento, enquanto colabora com os países membros na construção de suas capacidades humanas e institucionais em diversos campos. Resumindo, a UNESCO busca promover a cooperação internacional entre seus 193 países nas áreas de educação, ciências, cultura e comunicação.

O UNICEF e a UNESCO, com o apoio do BM, coordenaram as discussões da conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna.

Durante a década de 90, a Educação para Todos serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. [...] A Educação para todos veio dinamizar um processo de expansão e reforma educativa iniciado em muitos países em desenvolvimento muito antes de 1990 (TORRES, 2001, pp. 7-10).

Os membros participantes da conferência de Jomtien assinaram uma Declaração Mundial e

¹⁸ Os dados dessa sessão estão disponibilizados na íntegra no site: <<http://cpar12minionu.wordpress.com/2011/05/01/dossie-unicef-e-unesco/>>.

Anotações 

um Marco de Ação, comprometendo-se a garantir educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos estabelecendo objetivos para a década de 1990 voltados à satisfação das necessidades básicas da aprendizagem cuja realização solicita a integração da educação às demais políticas sociais. Para atender este enfoque abrangente, satisfazer a necessidade básica da aprendizagem, os membros da Conferência propõem que os países concentrem esforços em universalizar o acesso à educação e a promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer as alianças (UNICEF/UNESCO, 1990).

Neste sentido, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, se caracteriza em seu texto, contrária à ideia de deixar na mão do mercado a decisão sobre qual projeto de desenvolvimento humano implantar nos diferentes países.

Dez anos depois, como muitos países não conseguiram alcançar o objetivo determinado na Conferência de Jomtien, a comunidade internacional se reuniu novamente em abril de 2000, em Dacar, Senegal, e reiterou seu compromisso de proporcionar Educação para Todos até 2015. Identificaram seis objetivos educativos a fim de responder às necessidades de aprendizagem de todas as crianças e de todos os jovens e adultos até 2015.

- Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
- Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.
- Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos por meio de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
- Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo¹⁹ à educação básica

¹⁹ **Equidade** para o Banco Mundial, em todos da educação, se traduz em focalização e discriminação positiva de grupos de risco.

Anotações 

e contínua para todos os adultos.

- Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
- Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida (UNESCO, 2001, pp. 18-20).

Lembre-se que a declaração assinada em Jomtien na Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, ainda hoje serve de parâmetro e diretriz para a definição e implantação de políticas educacionais tanto nos países desenvolvidos quanto nos países em desenvolvimento, muito embora, problemas como desigualdade, pobreza e acesso não estão sendo resolvidos, pois as simples manifestações de boas intenções não garantem o cumprimento das propostas.

Outro documento com propostas significativas para a educação é o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – “Educação: um tesouro a descobrir”, coordenado por Jacques Delors, em 1996. A Comissão que o elaborou partiu de um exercício de reflexão, identificando tendências e ouvindo as necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o final do século XX. Neste contexto, o texto afirma que, “à educação cabe fornecer, de algum modo os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele” (DELORS, 1998, p. 132).

BANCO MUNDIAL

Segundo Lara *et al.* (2009, p. 51),

para compreender a educação como política pública social, não pensada somente por

Anotações 

seus organismos, é necessário entendermos como se configura a interferência das organizações multilaterais na educação das propostas políticas educacionais brasileiras. Desse modo, é viável apresentarmos a relação dessas agências multilaterais com a educação.

Criado em 1 de Junho de 1944, o Banco Mundial (BM) é uma das agências do sistema das nações unidas, que tem como finalidade apoiar as nações saídas da guerra em condições economicamente desfavoráveis. Após sua criação, o BM “transformou-se numa instituição estratégica ao processo de reestruturação produtiva e de desenvolvimento dos ajustes necessários à nova ordem econômica (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

Oliveira afirma ainda que deve-se saber distinguir o BM do Grupo Banco Mundial. O BM é composto pela BIRD (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento); AID (Associação Internacional do Desenvolvimento), IFC (Corporação Financeira Internacional), MIGA (Multilateral de Garantia de Investimentos), ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais), e o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente) que são as cinco instituições que compõem o Grupo Banco Mundial. O capital do BM é composto pela participação de mais de 170 países, contudo, é os Estados Unidos, desde a criação do banco, o maior poder de definição dos investimentos feitos por esta instituição (OLIVEIRA, 2006, p. 52).

Para compreendermos a reforma do Estado e a educação básica a partir da década de 1990, faz-se necessário, enunciar uma discussão em torno da reforma do Estado proposta pelo Ideário Neoliberal. De acordo com Batista (1994), somente um Estado que seja burguês é capaz de garantir as condições necessárias para a reprodução das relações de produção capitalista. Assim, ao se ter a necessidade de um Estado em geral e, de um Estado burguês, consequentemente, é revisto o lugar do Estado, sendo este, uma reprodução de modelo social, pela qual, “o Estado em relação à economia nada mais é que a modalidade de uma presença constituinte do Estado no seio das relações de (re)produção” (POULANTZAS, 1985, p. 21).

Oliveira afirma ainda que:

O Banco Mundial recomenda que o Estado deva focalizar como áreas de atuação a educação, a saúde pública, o planejamento familiar e outras mais que não digam respeito ao interesses do mercado. Entretanto, esses próprios setores são tomados pelo Banco Mundial como passíveis de terem um melhor desempenho caso o Estado facilite a maior participação da iniciativa privada no oferecimento desses serviços. O BM vê a educação como uma empresa, diminui-se a qualidade de ensino para desprender a educação, para trabalhar com eficácia, sem depender de recursos humanos (OLIVEIRA, 2006, p. 64).

Portanto, Hölfing (2001, p. 87) nos leva a compreender que a educação pode ser entendida como uma política social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado, contudo pensada somente pelos seus organismos.

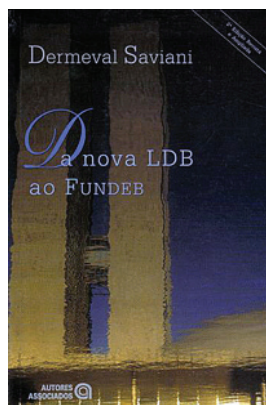
Anotações

De acordo com Ney (2008), após a Segunda Guerra Mundial, as lideranças mundiais reunidas em Bretton Woods, nos Estados Unidos, criaram duas instituições o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD , atual Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional – FMI, a primeira tinha o propósito de fornecer empréstimos para a reconstrução dos países pela guerra, enquanto a segunda estava voltada para controlar as finanças dos países, via garantir o valor da moeda/reservas.



Leitura Complementar

INDICAÇÃO DE LEITURA



Livro: Da nova LDB ao FUNDEB

Autor: Demerval Saviani

Editora: Autores Associados

Este livro tem como base o antigo Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação, que foi inteiramente atualizado com a inclusão do FUNDEB. Esta obra trata da política educacional examinada pelo ângulo das medidas regulamentadoras da LDB.

Anotações 



Resenha do Livro:

Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional. Dermeval Saviani. Campinas: Autores Associados, 2007.

Caro(a) aluno(a), estamos apresentando aqui um texto de um dos historiadores da educação que trouxe e traz considerações sustentáveis para o entendimento e compreensão das cenas da Educação Brasileira: Dermeval Saviani sustentado na teoria marxista, há mais de quatro décadas, dedica sua vida aos estudos sobre a filosofia da educação e a respeito da legislação educacional brasileira.

No texto apresentado na obra, o professor inicia suas reflexões, definindo-a como um estudo de política educacional brasileira, particularmente da modalidade que denomina de política social. Fala de início por meio de uma vocação: “Mas qual o significado da expressão política social? Se a política é a ‘arte de administrar o bem comum’, toda política não é necessariamente social?” Para Saviani, tal denominação decorre do modo de produção capitalista, o qual gira em torno da propriedade privada dos meios de produção, o que implica, de igual modo, a apropriação privada dos bens produzidos.

Saviani afirma ainda que o Estado capitalista, a partir da política econômica, desempenha um papel regulador, favorecendo os interesses privados em detrimento dos interesses da coletividade. Nesse trecho do texto, fica evidente o caráter antissocial da política econômica, o que faz surgir, em contrapartida, a assim chamada política social como elemento compensatório daquela primeira, abrangendo setores tais como saúde, previdência, cultura e, finalmente, a educação, tema centralizado neste livro.

Saviani destaca que no plano da política social, o seu livro se concentra em discutir o aspecto específico da política educacional e esta, por seu turno, será analisada a partir das medidas regulamentadoras da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Saviani (1985) lembra que em outro momento já nos alertava para o fato de que, para se chegar à real compreensão da legislação, não basta se alertar da lei, mas, sim captar o seu espírito; não basta analisar o texto, mas conhecer o seu contexto; não basta ler nas linhas, mas é necessário ler nas entrelinhas. Para tal, já elencava três etapas necessárias: 1. Ter contato com a lei; 2. Examinar as razões manifestas; 3. Buscar as razões reais da formulação da lei, o que implica: fazer um exame de contexto, identificando a correlação de forças sociais que a tornaram possível; e examinar a gênese da lei, reconstituindo o processo de elaboração da lei evidenciando quais papéis os diferentes grupos sociais desempenharam.

Como justificativa para sua obra e, ao mesmo tempo, como questão a ser desvendada por ela, Saviani nos leva à seguinte linha de raciocínio: se considerarmos que a LDB é a Lei Magna da Educação Brasileira, esta se situa abaixo somente da Constituição Federal. Dado o caráter amplo de uma lei geral como esta, vários de seus dispositivos necessitariam, pois, ser regulamentados por meio de legislação específica, o que ocorreria, pela lógica, após a promulgação desta lei. No entanto, chama-nos a atenção o autor para o fato de que a última LDB começou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada. O que justificaria isso? Munido de um rigoroso estilo acadêmico e do método materialista histórico-dialético, Saviani aborda no primeiro capítulo do livro a legislação complementar à LDB, evidenciando que, parte dela – lei nº 9.131/95, emenda constitucional nº 14, lei nº 9.192/95 e decreto nº 2.026/96 – já estava concluída antes mesmo da existência da própria LDB. O que justifica isso não

pode ser respondido se detivermos o olhar apenas às partes, de forma isolada. Como parece tentar nos ensinar o mestre, as partes devem ser visualizadas por meio de suas conexões com as outras partes e delas com o todo, tal como insiste a dialética. Ou seja, a resposta a essa pergunta se coloca nestes termos: o que justifica um grupo de leis complementares serem aprovadas antes mesmo da própria Lei Magna é o fato de que todas elas fazem parte de um todo maior, que neste caso é um projeto de sociedade, a sociedade capitalista em sua fase neoliberal.

Neste sentido, a ordem dos fatores não altera o produto, posto que há uma teleologia do processo histórico-social, uma intencionalidade em que as diversas leis da década de 1990 no Brasil, apresentadas pelo autor no capítulo 1 – que trata da escolha de dirigentes universitários, da avaliação de cursos e instituições de ensino superior, que regulamentou alguns pontos do sistema federal de ensino, que deu relevância à educação básica, que modificou a educação profissional, que tratou do ensino religioso – fazem parte de um rearranjo estrutural no campo educacional brasileiro, para preparar terreno para a adaptação de seus cidadãos – trabalhadores e proprietários dos meios de produção – para o novo mundo do trabalho generalizado mundialmente.

Para Saviani, a década de 1990 foi aquela na qual o neoliberalismo foi implementado com toda força no Brasil, sobretudo por conta dos oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso, por vezes se omite que o projeto neoliberal continua, por outro lado, sendo implantado até os dias de hoje, no século XXI, justamente por Luiz Inácio Lula da Silva, antagonista do seu antecessor. Neste ponto, merece destaque a sexta edição da presente obra, onde Saviani declara que reviu, ampliou e atualizou o livro, principalmente para que pudesse estender a análise no primeiro mandato do governo Lula, que se encerrou no ano de 2006. Ainda, o livro ganhou um capítulo para a discussão do Plano Nacional de Educação, promulgado em 2001. Segundo Saviani, o PNE é a principal medida de política educacional decorrente da LDB e assim dedica parte do terceiro capítulo e o quarto para analisar uma proposta alternativa para o PNE. Como conclusão do PNE desenvolvido ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, destaca que este evidencia claramente as determinações estruturais próprias do capitalismo sobre a política educacional como forma da política social, tratada de forma separada e subordinada à política econômica.

Caro(a) pedagogo(a), este livro aqui foi apresentado de forma sucinta, mas entendemos que é uma obra que deve servir de base para os professores que entendem e buscam entender as políticas públicas, políticas educacionais, estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio entre outros.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) aluno(a), na unidade IV, transitamos pelo universo das ações políticas organizacionais, abordou-se sobre as questões das avaliações do sistema brasileiro, sua função e organização, fazendo os apontamentos para a relação com as questões do financiamento na educação.

Atente-se para o fato que aludiu-se sobre os Organismos Internacionais, apontando as principais agências, mas não esgotamos os conteúdos, pois teríamos que desenvolver uma tese e mesmo assim não esgotaríamos o assunto. Portanto, espero que você tenha se sentido estimulado a realizar novas pesquisas e novos apontamentos.

Sugestão de Vídeo



1. **Entrevista com o historiador Iran Roedel - O Brasil abaixo da média mundial na educação.**

<http://www.youtube.com/watch?v=8_G-qluKvP8>.

2. **ARNALDO JABOR - Miséria da educação no Brasil não é um acidente.**

<<http://www.youtube.com/watch?v=o8vRbna0wmM&feature=related>>.

Refleta



Tanto se discute sobre a necessidade do sistema de educação, da unidade da formação, e aí eu me pergunto:

- Será que temos realmente um sistema de educação? Será que esse sistema atende às necessidades sociopolíticas educativas da sociedade?

Para amenizar minha inquietude, querido(a) aluno(a), fiz a leitura do seguinte artigo: **Os desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação**, do Professor Carlos Roberto Jamil Cury. Acesse, creio que também o ajudará a pensar sobre o assunto: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/jamil_cury.pdf>.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Apresente e diferencie Fundef de Fundeb.
2. Explique a influência dos Organismos Internacionais na Educação Brasileira.
3. Descreva a forma como as questões do financiamento influenciam nos sistemas de avaliações utilizadas no sistema educacional brasileiro, fazendo apontamentos críticos reflexivos acerca dos prós e contra de cada avaliação.

UNIDADE V

ENSINO A DISTÂNCIA: A ORGANIZAÇÃO E A LEGISLAÇÃO BÁSICA

Professora Me. Vânia de Fátima Matias de Souza

Objetivos de Aprendizagem

- Analisar as políticas públicas e ações direcionadas para o ensino a distância: da legalidade à legitimidade.
- Reconhecer as políticas para a formação e atuação no ambiente escolar.

Plano de Estudo

A seguir, apresentam-se os tópicos que você estudará nesta unidade:

- **Educação a Distância: percurso histórico**
- **Apontamentos de uma legislação brasileira**

INTRODUÇÃO

Como diz Martins,

se são os homens [que] fazem a sua própria história, não [...] como querem e sim sob aquelas [circunstâncias] com que se defrontam diretamente, ligadas transmitidas pelo passo [...]; são eles que produzem e reproduzem a vida material e espiritual a partir dos embates que tem na busca de um contexto histórico específico (2008, p. 115).

É, portanto, inegável que possamos entender que as relações são estabelecidas na construção da necessidade do homem, na sua própria construção e no entendimento das necessidades e das relações que são expressas no cotidiano da sociedade, que se concretiza por meio de ações que levam a inovações, ou seja, existe um constante movimento. E, para ressaltar esse fato, Martins (2008, p. 51), cita Lenin: “o mundo é o movimento – regido por leis – da matéria, e o nosso conhecimento, sendo produto superior da natureza só pode refletir esta conformidade com as leis”.

Nesse contexto de constante transformações, e movimento, é que a educação passa a apresentar objetivos e intencionalidades distintas de acordo com cada época, com cada sociedade. Assim acontece com o surgimento da Educação a Distância. De acordo com Saraiva (1996), a prática da Educação a Distância (EAD) tem sido concretamente uma prática educativa, isto é, de interação pedagógica, cujos objetivos, conteúdos e resultados obtidos se identificam com aqueles que constituem, nos diversos tempos e espaços, a educação como projeto e processo humanos, histórica e politicamente definidos na cultura das diferentes sociedades.

Embora a educação implique comunicação de informações e conhecimentos, estímulo ao desenvolvimento de habilidades e atitudes, que constituem o que denominamos ensino, implica também e necessariamente a apropriação, por parte dos sujeitos, das informações e conhecimentos comunicados, das habilidades e atitudes estimuladas, apropriação denominada aprendizagem. Além disto, a educação implica processos pessoais e sociais de relação entre o ensinado e aprendido e a realidade vivida, no contexto cultural situado, produzindo - pessoal e coletivamente - a existência social e individual (SARAIVA, 1996, p. 65).

Anotações 

Um exemplo típico dessa necessidade remete-se a nossa lembrança como é o caso do uso dos computadores. Christensen (*et al.*, 2009) lembram que “o computador pessoal é um exemplo clássico da inovação e da ruptura. Antes de seu lançamento, o artefato menos dispendioso do gênero era um minicomputador, cujo nome derivava do fato de ser muito menor que um *mainframes*, em geral do tamanho de uma sala” (p. 59). E hoje, qual o tamanho do seu computador?

Assim, acontece com a nossa Educação a Distância, a necessidade em atender a uma grande demanda educativa, pautada em uma comunicação dialógica e interativa, que possibilita o acesso à informação de forma irrestrita em uma proposta de ensino que se sustenta não mais no antigo modelo de educação tradicional dos bancos escolares, mas agora com inovação e uso tecnológico, em que o saber se dissipa e os conhecimentos se alteram em uma velocidade imensurável.

Vamos lá então, tenha uma ótima leitura!

APONTAMENTOS IMPORTANTES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Vamos lá, se a educação é um direito de todos, é um direito firmado por meio de uma legislação, então temos que crer que vivemos em uma democracia, e esta

[...] democracia moderna se expressa na representatividade pautada na igualdade jurídica. Filha da lógica liberal e, portanto, construtora do projeto capitalista, a democracia em sua plena efetivação, tem garantido a possibilidade do voto, da representatividade e de uma cidadania definida pela igualdade perante a lei (BORGES; NOGUEIRA, 2004, p. 86).

Dessa maneira, a democracia posta em prática em nossa sociedade traz em seu bojo contradições explícitas em uma ideologia difundida pelas políticas públicas para a educação, a qual é divulgada como meio de democratização e que representa igualdade, mas que, na verdade, reflete desigualdades em sua efetivação e resultados. Borón (2000), ao analisar a democracia existente no capitalismo, afirma que ela é operacionalizada como método e não

Anotações 

como fim em nossa sociedade. Para o autor, não tem demasiado sentido falar da democracia em sua abstração, quando na realidade do que se trata é de examinar a forma, as condições e os limites da democratização em sociedades como a capitalista, que se fundam em princípios constitutivos que lhes são irreconciliavelmente antagônicos (BORÓN, 2000, p. 68).

Conforme afirma Kuenzer (2006, p. 880), [...] por força das políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam, em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência.

Oliveira (2004, p. 1129) acrescenta:

[...] as reformas da década de 1990 tiveram como principal eixo a educação para a equidade social [...] Passa a ser imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem a contenção da pobreza.

Bem, caro(a) aluno(a), você tem observado, ao longo dessa breve inserção, que são as políticas públicas e sociais que direcionam e norteiam as relações que são estabelecidas no contexto da sociedade e, em especial, no que se refere ao universo da educação. Por essa razão vamos navegar rapidamente pelo nosso *locus* especial, fazendo algumas incursões históricas e políticas para que possamos entender com mais clareza o campo do qual fazemos parte: a Educação a Distância.

UM OLHAR PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Quando começamos a investigar esse nosso campo de atuação nos deparamos com preocupações que delineiam-se ao longo de toda história da sociedade, que é a preocupação com a disseminação dos conhecimentos históricos e cientificamente produzidos pela sociedade.

Anotações 

Para Litto e Formiga (2009, p.02),

a principal inovação das últimas décadas nas áreas da educação foi a criação, a implantação e o aperfeiçoamento de uma nova geração de sistemas e EaD que começou a abrir possibilidades de se promover oportunidades educacionais para grandes contingentes quantitativos, mas, principalmente, com base em noções de qualidade, flexibilidade, liberdade e crítica.

Historicamente, Litro e Formiga (2009) apontam que em meados do século passado, as universidades de Oxford e Cambridge, na Grã-Bretanha, já ofereciam cursos de extensão nesse modelo. Na Austrália, em 1910 já havia programas de ensino por correspondência. Em 1930, no Brasil, essa necessidade começa a aparecer. Observa-se nessa linha histórica que do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, várias experiências foram adotadas, sendo possível um melhor desenvolvimento das metodologias aplicadas ao ensino por correspondência. Depois as metodologias foram fortemente influenciadas pela introdução de novos meios de comunicação de massa. E, assim, nasce a Educação a Distância.



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Piconez (2003) vai além e afirma que:

A Educação a Distância (EAD), também chamada de Teleducação, em sua forma

Anotações 

embrionária e empírica (aquela é conhecida desde o século XIX, mas somente nas últimas décadas assumiu status que a coloca no cume das atenções pedagógicas de um número cada vez maior de países). Já na Grécia antiga e, depois, em Roma, (Cartas de Platão e Epístolas de São Paulo) existia uma rede de comunicação que permitia o desenvolvimento significativo da correspondência. Um primeiro marco da educação a distância foi o anúncio publicado na Gazeta de Boston, no dia 20 de março de 1728, pelo professor de taquigrafia Cauleb Phillips: “Toda pessoa da região, desejosa de aprender esta arte, pode receber em sua casa várias lições semanalmente e ser perfeitamente instruída, como as pessoas que vivem em Boston.” Em 1833, um anúncio publicado na Suécia já se referia ao ensino por correspondência e na Inglaterra, em 1840, Isaac Pitman sintetiza os princípios da taquigrafia em cartões postais que trocava com seus alunos (PICONEZ, 2003, pp. 2-3).

Assim, nessa estrutura de funcionamento a EAD, segundo Alves (*et al.*, 2009), no Brasil é marcada por uma trajetória de sucessos, não obstante a existência de alguns momentos de estagnação provocados por ausência de políticas para o setor. Em mais de cem excelentes deles, fortes contribuições foram dadas ao setor para que se democratizasse a educação de qualidade, atendendo, principalmente, cidadãos fora das regiões mais favorecidas.

Automaticamente, a EAD passa por inúmeras transformações e adequações. Azevedo (2008, pp. 46-47) diz que:

a aplicação de novas tecnologias na Educação a Distância (EaD), especialmente aquelas ligadas à Internet, vem modificando o panorama dentro deste campo de tal modo que, seguramente, podemos falar de uma EaD antes e depois da Internet. Antes da Internet tínhamos uma EaD que utilizava apenas tecnologias de comunicação de “um-para-muitos” (rádio, TV) ou de um-para-um (ensino por correspondência). Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: “um-para-muitos”, “um-para-um” e, sobretudo, “muitos-para-muitos”. É esta possibilidade de interação ampla que confere a EaD via Internet um outro status e vem levando a sociedade a olhar para ela de uma maneira diferente daquela com que olha outras formas de EaD. Com as transformações tecnológicas e com os avanços, quer seja da internet, quer seja de outros meios comuns de comunicação que de repente aos congressos e encontros de Educação a Distância lotam de gente interessada em conhecer as novas tecnologias a ela aplicada. Jornais e revistas começam a dar destaque a projetos de escolas e universidades virtuais. E isto não é um fenômeno isolado, brasileiro. Mundialmente as melhores e mais caras universidades começam a montar seus campi virtuais e a oferecer Educação a Distância via Internet.

Anotações 

EAD – UM BREVE HISTÓRICO DA ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DISTÂNCIA NO PAÍS

As pesquisas realizadas, segundo Alves (*et al.*, 2009), em diversas fontes mostram que pouco antes de 1900, já existiam anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo cursos profissionalizantes por correspondência. Cita o autor, que em geral era cursos de datilografia ministrados não por estabelecimentos de ensino, mas por professoras particulares. Não obstante essas ações isoladas, que foram importantes para uma época em que se consolidava a República, o marco de referência oficial é a instalação das Escolas Internacionais, em 1904. A unidade de ensino, estruturada formalmente, era filial de uma organização norte-americana existente até hoje e presente em diversos países. Em geral, os cursos oferecidos eram todos voltados para pessoas que estavam em busca de empregos especialmente nos setores de comércio e serviços.

O ensino era, “naturalmente, por correspondência, com remessa de materiais didáticos pelos correios, que usavam principalmente as ferrovias para o transporte. Nos vinte primeiros anos tivemos, portanto, apenas uma única modalidade, a exemplo, por sinal de todos os outros países” (ALVEZ *et al.*, 2009, p. 9).

De acordo com Saraiva (1996, p. 19), ao falar sobre a história da EAD no país que:



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Anotações 

sua evolução histórica, no Brasil como no mundo, é marcada pelo surgimento e disseminação dos meios de comunicação. Para a autora, primeiro vivemos a etapa do ensino por correspondência; depois passamos pela transmissão radiofônica e, televisiva; utilizamos a informática até os atuais processos de utilização conjugada de meios - a telemática e a multimídia. E, portanto, considera-se como marco inicial a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação.

No entanto, um momento muito importante para a história da EAD no Brasil, foi que a educação se transformou de acordo com as inovações da sociedade. A exemplo disso, retomo as palavras de Alves que afirma que:

a educação via rádio foi, o segundo meio de transmissão a distancia do saber, sendo apenas precedida pela correspondência. Inúmeros programas, especialmente os privados, foram sendo implantados a partir da criação , em 1937, do serviço de radiodifusão Educativa do Ministério da Educação (ALVES, *et al.*, 2009, p. 9).

No entanto, esse cenário também foi se configurando e alterando-se paulatinamente, para atender a demanda do mercado, e conseqüentemente, as inovações no campo tecnológico que a sociedade apresentava. Automaticamente, passamos a ter:

- o cinema educativo;
- TV Educativa;
- Internet (ALVES *et al.*, 2009, p. 10).

No entanto, a história da nossa trajetória não é tão simples. Saraiva (1996, pp. 19-56) nos apresenta, de forma sintetizada, como ocorreu esse percurso. Leia atentamente o quadro a seguir para que você possa conhecer um pouco mais os detalhes desse trajeto:

Anotações 



Saraiva (1996) afirma que:

A partir da década de 60 é que se encontram registros efetivos no Brasil, alguns sem avaliação, de programas de **EAD**. Foi criado, inclusive, na estrutura do Ministério da Educação e Cultura, o Programa Nacional de Teleducção (Prontel), a quem competia coordenar e apoiar a teleducção no Brasil. Este órgão foi substituído, anos depois, pela Secretaria de Aplicação Tecnológica (Seat) que foi extinta (SARAIVA, 1996, p.19).

A partir de 1975, o Inpe retirou-se e o projeto foi absorvido pelo Estado do Rio Grande do Norte.

Em 1976, o projeto piloto foi encerrado, tendo como saldo: 35 minutos de comunicação via satélite, em 1975, 1.241 programas de rádio e igual número para televisão; instalação de recepção em 510 escolas de 71 municípios do Rio Grande do Norte, das quais 10 receberam o sinal diretamente do satélite e cerca de 200 receberam via estação de superfície, retransmitindo o sinal do satélite próximo a elas.

- O sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão teve início em 1969 e até hoje oferece, em recepção organizada, com o apoio de orientadores de aprendizagem, estudos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, utilizando programas de televisão e material impresso, que permitem aprofundar os conteúdos trabalhados e realizar pesquisas.
- A recepção organizada ocorre em escolas da rede oficial e é administrado pelo Centro Regional de Televisão Educativa do Nordeste.
- Em 1995 foram atendidos 41.573 alunos, em 1.104 telessalas, na capital e em mais 32 municípios do Maranhão.
- A TVE do Ceará teve início em 1974. Desenvolve o programa Tele-Ensino para alunos de 5ª a 8ª série, principalmente no interior do estado. A TVE do Ceará presta serviços às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, mediante convênio. Produz e veicula os programas de televisão e elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aula, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso e a supervisão. Enfim, todos os aspectos administrativos, logísticos e pedagógicos da utilização.
- Em 1995, o sistema de televisão educativa do Ceará atendeu 195.559 alunos de 5ª a 8ª série, em 7.322 telessalas, localizadas em 161 municípios.
- A Telescola da Fundação Padre Anchieta, de São Paulo, produziu e veiculou, durante muitos anos, programas de apoio a alunos e professores das últimas séries do ensino de 1º grau.
- O Centro Brasileiro de Televisão Educativa Gilson Amado, a partir de 1990 denominado Fun-

Anotações 

dação Roquete-Pinto, teve papel de destaque na história da EAD no Brasil. Seu criador, Gilson Amado, foi um pioneiro na utilização da televisão no processo educativo.

- A Rádio MEC, da Fundação Roquete-Pinto, tem uma história de décadas de apoio à educação, por meio de inúmeros programas por ela concebidos, produzidos e veiculados.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) iniciou suas atividades em EAD em 1976, com a criação de um Sistema Nacional de Teleeducação.

- De 1976 a 1988 foram oferecidos cerca de 40 cursos, utilizando material instrucional. Em 1991 o Senac, após avaliação, promoveu uma reestruturação geral do seu programa de EAD. O gerenciamento do sistema, que era centralizado em seis estados, passou a ser realizado por meio de Unidades Operacionais de EAD, em cada Administração Regional. No Departamento Nacional, foi criado, em 1995, o Centro Nacional de Ensino a Distância. Em 1995, o Senac atendeu cerca de 2 milhões de alunos por meio da EAD.
- A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), desde o início da década de 80, oferece cursos direcionados ao aperfeiçoamento de recursos humanos utilizando material instrucional que permite acompanhamento personalizado com tutoria. Passaram, até agora, pelos cursos da ABT cerca de 30 mil pessoas.
- A Universidade de Brasília (UnB) tem uma experiência de mais de quinze anos em EAD por meio de cursos de extensão iniciada em 1979, oferecendo mais de 20 cursos, seis dos quais traduzidos da Open University. Esses cursos foram utilizados por pessoas de todos os estados. Muitos deles tiveram, além dos alunos regularmente inscritos, um número muito grande de participantes, uma vez que alguns fascículos foram veiculados por jornais de várias capitais e pela revista editada pela UnB.
- No período do Cead foram produzidos dez cursos, entre eles, a primeira experiência em *software*, em 1992. Hoje, o Cead conta com um grupo de especialistas nessa área, que já utilizam recursos de multimídia e estão produzindo cursos apresentados em CD-ROM.
- O Cead tem se destacado com ações que visam a consolidação da educação a distância no Brasil. Em 1989, por iniciativa do Cead, representantes de várias universidades públicas, reunidas em Brasília, lançaram a Rede Brasileira de Educação Superior a Distância. Em 1994, em parceria com a Unesco e o Instituto Nacional de Educação a Distância (Ined), criaram o Fórum de Educação a Distância do Distrito Federal e, nesse mesmo ano, ainda com o Ined, lançaram a revista *Educação a Distância - INED*. Em 1995, organizaram a 1ª Conferência Interamericana de Educação a Distância (Cread), em 1995 no Distrito Federal.
- A Fundação Padre Landell de Moura (RS) desenvolveu expressiva programação educativa utilizando rádio e televisão, interiorizando as oportunidades educacionais.
- O Instituto de Radiodifusão Educativa da Bahia (Irdeb) ocupa lugar de destaque na história da

Anotações 

teleeducação brasileira. Concebeu, produziu e veiculou inúmeros programas de rádio e televisão educativos.

O governo brasileiro, por meio do MEC e do Ministério das Comunicações (MC), tomou, a partir de 1993, as primeiras medidas concretas para a formulação de uma política nacional de EAD, para a criação, por intermédio do Decreto nº 1.237, de 6/9/94, do Sistema Nacional de Educação a Distância.

O contexto apresentado nos leva a entender que o percurso da EAD no Brasil transcorreu de acordo com a primazia básica de inovação da educação com vistas a atender uma parcela da população com necessidades de aquisição e incorporação de novos conhecimentos para adentrar ao universo do trabalho ou das demais relações sociais estabelecidas.

O que se nota é que na EAD alguns avanços e retrocessos ocorreram mesmo sendo no Brasil, livre o direito de ensinar e de aprender, conforme está descrito na Constituição Federal, no artigo 206.

Resumindo

Desde a fundação do Instituto Rádio-Monitor, em 1939, e depois, do Instituto Universal Brasileiro, em 1941, várias experiências de educação a distância foram iniciadas, algumas com sucesso. Muitas experiências de EAD no Brasil ganharam impulso no início do século XXI, com as TICs.

Algumas das primeiras experiências de EAD ainda podem ser vistas hoje em dia. Como exemplo, podemos citar o Telecurso Segundo Grau e o Telecurso 2000 e cursos de EAD via televisão.

Anotações 

Saiba mais
sobre o **Assunto**

Leia sobre as políticas e os programas em EAD que estão sendo implementados no Brasil.
<<http://portal.mec.gov.br/seed/>>.

Saiba mais
sobre o **Assunto**

CURIOSIDADE



Edgard Roquette Pinto

Fonte: <<http://www.infoescola.com/biografias/roquete-pinto/>>.

EDGARD ROQUETTE PINTO, afinal quem foi?

Foi o fundador da radiodifusão brasileira. Formou-se em medicina, mas trocou logo a prática médica pela pesquisa científica. Destacou-se nas pesquisas antropológicas estudando sítios arqueológicos. Foi considerado um brilhante intelectual na sua época. Saiba mais sobre o pesquisador, acessando:
<<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=196&sid=198>>.

O que eram os **Cursos por Correspondência**?

No Brasil, o primeiro curso por correspondência aconteceu em meados de 1939, quando o imigrante húngaro Nicolás Goldberger fundou o Instituto Rádio Técnico Monitor, em São Paulo. Naquela época, as apostilas de curso eram enviadas pelo correio juntamente com os materiais necessários para que o cursista pudesse colocar em prática os ensinamentos da apostila. Um exemplo seria um curso de técnico em montagem de rádio. Além da apostila, as ferramentas e as peças para a montagem de um rádio eram enviadas pelo correio para o aluno. Já naquela ocasião, a soma de duas tecnologias era utilizada para a EAD: o correio e o rádio. Essa forma de ensinar já acontecia na Europa e nos Estados Unidos.

O Instituto Universal Brasileiro, que surgiu em 1941, continua atuando até hoje, oferecendo mais de 30 cursos técnicos que vão desde corte e costura a técnico em eletrônica, todos por correspondência.

Retrospectiva da Educação a Distância

Caro (a) aluno (a), a seguir você estará visualizando e realizando uma rápida leitura na organização que Moore e Kearsley (1996) criaram para entendermos os passos ou como chamaram as Gerações que a Educação a Distância foi acometida.

Anotações 

Característica	Tecnologia e mídia utilizadas	Objetivos Pedagógicos	Métodos pedagógicos
1ª geração – 1880	Imprensa e Correios.	Atingir alunos desfavorecidos socialmente, especialmente as mulheres.	Guias de estudo, auto-avaliação, material entregue nas residências.
2ª geração – 1921	Difusão de rádio e TV.	Apresentação de informações aos alunos, a distância.	Programas teletransmitidos e pacotes didáticos (todo o material referente ao curso é entregue ao aluno pelos correios ou pessoalmente).
3ª geração – 1970	Universidades Abertas.	Oferecer ensino de qualidade com custo reduzido para alunos não universitários.	Orientação face a face, quando ocorrem encontros presenciais
4ª geração – 1980	Teleconferências por áudio, vídeo e computador.	Direcionado a pessoas que aprendem sozinhas, geralmente estudando em casa.	Interação em tempo real de aluno com aluno e instrutores a distância.
5ª geração – 2000	Aulas virtuais baseadas no computador e na internet.	Alunos planejam, organizam e implementam seus estudos por si mesmos.	Métodos CONSTRUTIVISTAS de aprendizado em colaboração.

Fonte: Moore e Kearsley (1996)

Anotações 

A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DE EAD

De acordo com Alves (2009, pp. 11-12),

A primeira legislação que trata da modalidade é a LDB, cujas origens datam de 1961. Em sua reforma, dez anos depois, foi inserido um capítulo específico sobre o ensino supletivo, afirmando que ele poderia ser usado em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios.

Outro destaque, também pode ser dado, conforme aponta Alves (2009), com relação à legitimação, é que com a LDB em 1996, possibilitou-se de forma inequívoca o funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular como na de jovens e adultos e na educação especial.

Notamos, nesse contexto, que um importante momento para a EAD no Brasil foi a criação, em 1996, da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Entre as responsabilidades dessa secretaria, está a de atuar como agente de inovação dos processos de ensino e aprendizagem na EAD. Também em 1996, as bases legais para a modalidade EAD foram consolidadas pela última reforma educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases. A Lei nº 9.394/96 oficializou a EAD no país como modalidade válida e equivalente para todos os níveis de ensino (fundamental, médio, superior e pós-graduação). A partir daí, as experiências brasileiras em EAD já somam um grande número.


Saiba mais
sobre o **Assunto**

Leia na íntegra a Lei nº 9.394/96.

Acesse o site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>.

Anotações 

Entre os muitos artigos que compõem a Lei nº 9.394/96, está o artigo 80, que trata da EAD:

“O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Para Alves (*et al.*, 2009), a partir de 2005, um grupo de especialistas do Ministério da Educação criou a regulamentação do artigo 80 da LDB, determinando os procedimentos que devem ser adotados pelas instituições para obter o credenciamento do MEC para a oferta de cursos a distância, nesse mesmo período as universidades, faculdades e os centros tecnológicos podem oferecer até 20% da carga horária total de qualquer um de seus cursos presenciais na modalidade a distância, desde que o referido curso seja reconhecido pelo MEC.

Caro(a) aluno(a), vamos fazer uma retomada histórica:

Apresentação cronológica da evolução da EAD no Brasil

- 1923/1925 – criação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro.
- 1941 – início do Instituto Universal Brasileiro – cursos por correspondência, cursos técnicos para formação profissional básica.
- 1970 – criação do Projeto Minerva, programa de rádio elaborado pelo governo federal com a finalidade de educar pessoas adultas. Era transmitido por rádio em cadeia nacional.
- 1991 – a Fundação Roquete Pinto cria o Programa Um Salto para o Futuro, para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental.
- 1995 – o Programa TV Escola é criado pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC).
- 1997 – a SEED/MEC desenvolve o PROINFO, Programa Nacional de Informática na Educação.
- 2000 – as primeiras universidades são credenciadas pelo MEC para oferecerem cursos a distância.
- 2000 – criação da UNIREDE – Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne 68 instituições públicas do Brasil.
- 2002 – criação do Projeto Veredas, para a formação de professores das séries iniciais em nível superior, pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Anotações 

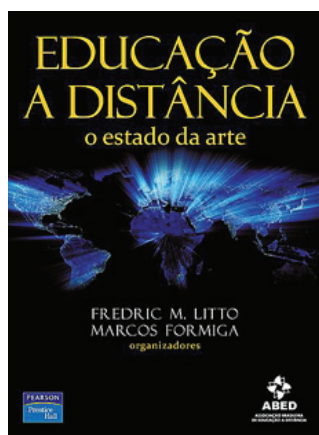
- 2002 - Criação da EAD no CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MARINGÁ - CESUMAR – CESUMAR; por meio de ato regulatório.
- 2005 – criação da Universidade Aberta do Brasil, programa do Ministério da Educação. A UAB é formada por instituições públicas de ensino superior, que se comprometem a levar ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros.
- 2006 – participação das Instituições de Ensino Federais (IEFs) no projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil.
- 2008 – lançamento do Projeto e-Tec Brasil/Programa Escola Técnica Aberta do Brasil, parte da política de expansão da educação profissionalizante, por meio da articulação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: quadro explicativo extraído do texto de: ALVES, J. R.M. **A Educação a Distância no Brasil** (2007, pp. 34-76).



Leitura Complementar

Indicação de leitura



Livro: Educação a Distância - O estado da Arte

Autor: Marcos Formiga e Fredric M. Litto

Editora: Prentice Hall Brasil, 2009.

Caro(a) aluno(a), espero que você tenha gostado e entendido a relação e a importância da Educação a distância, e compreendido que muitos estudos são desenvolvidos nessa área. Agora, basta ler o texto na íntegra!



Sugestão de Vídeo

1. O Sucesso da Educação a Distância no Brasil - Reportagem do Bom dia Brasil.

<<http://www.youtube.com/watch?v=2KjqpF2PFgk>>.

2. Realidade da EAD no Brasil: Concepções e Políticas

<<http://www.youtube.com/watch?v=xwerabz4rfy&feature=related>>.



Refleta

Se a Educação a Distância é uma realidade posta, porque ainda encontramos preconceitos estabelecidos quando nos reportamos a essa modalidade de ensino, aí me pergunto:

Será que esse preconceito é por falta de informação? Será que o EAD permite uma formação significativa para aqueles que não tem acesso ao ensino presencial?

Para ajudar nossa reflexão, vamos ler o artigo: Educação Superior a Distância no contexto da política de formação de professores presente no site: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/I-EAD.html>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante você levar em consideração que, em cursos na modalidade a distância de nada adianta utilizar uma inovação tecnológica atual, por si só. É preciso selecionar os meios mais apropriados para determinada situação de ensino-aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos e didáticos previamente definidos, bem como as características da clientela e a acessibilidade aos meios. É fundamental que alunos, professores, tutores estejam integrados e “próximos”, para que haja facilitação no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, alguns fatores devem ser levados em consideração: o público-alvo do curso em EAD; a tecnologia utilizada para levar a informação; o grau de interação entre alunos, professores e tutores; as mediações pedagógicas. Se você fez uma reflexão, levando em conta esses fatores, está no

caminho certo, é necessário considerar o sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, a escolha e o uso didático que será dado a cada tecnologia utilizada e se o principal ator do processo, o aluno, terá acesso à tecnologia que será empregada no curso.

ATIVIDADE DE AUTOESTUDO

1. Conceitue Educação a Distância.
2. Disserte acerca do papel da Educação a Distância para a Educação brasileira.
3. Elabore um panorama geral da situação da Educação a Distância destacando a principal importância da mesma para educação em geral.



Leitura Complementar

RESENHA DO LIVRO

MOORE, M; KEARSLEY, G. **A educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

Caro(a) aluno(a), a resenha desse livro está posta a sua disposição para leitura, pois acredito ser essa uma leitura extremamente válida e importante para entender os meandros e desdobramentos da Educação a Distância, portanto, espero que você sinta-se instigado a ir buscar a leitura completa do livro. Boa leitura!

Capítulo 1: Conceitos básicos, é um capítulo conceitual, que tem como ideia o fato de que:

“embora existam alguns especialistas em conteúdo que também possuem aptidão para elaboração de instruções e outros que têm conhecimento de tecnologia, muito poucos são igualmente especialistas nessas três áreas. É melhor que essas responsabilidades sejam assumidas por especialistas diferentes” (p. 15).

“[...] não é possível que os criadores sejam também instrutores. De modo algum, de um ponto de vista pedagógico, isso é desejável, pois a instrução requer um conjunto especial de aptidões, diferentes daquelas dos criadores e dos especialistas na matéria, sendo mais bem realizado quando for o trabalho de pessoas que se dedicam ao estudo, ao desenvolvimento e à prática dessas aptidões” (p. 17).

No Capítulo 2: Contexto histórico, ao contrário de Otto Peters, que divide a história da EaD em 3 gerações (ensino por correspondência, novas mídias/universidades abertas, e EaD online), os autores apontam 5 gerações, que estudam em detalhe:

Primeira Geração: Ensino por Correspondência

Segunda Geração: Rádio e Televisão

Terceira Geração: Abordagem Sistêmica (incluindo as Universidades Abertas)

Quarta Geração: Teleconferência

Quinta Geração: Computador e Internet

Lembro a você, querido(a) aluno(a), que essa organização das gerações já apareceram no texto inicial de nossos estudos, portanto para maior entendimento basta voltar e ler novamente a tabela exposta com as principais ideias dos autores.

No Capítulo 3: O objetivo da educação a distância, nesse capítulo apresenta-se uma lista comentada de instituições que oferecem cursos a distância.

No Capítulo 4: Tecnologias e mídias, os autores defendem que as mídias de áudio e vídeo são subutilizadas em EaD, dentre outros motivos, pois exigem conhecimento profissional especializado. Ao mesmo tempo, criticam a produção amadora de áudio e vídeo em função dos novos softwares que podem ser utilizados em computadores pessoais. “Existem muitos poucos especialistas nas disciplinas que têm o tempo e o conhecimento para também serem excelentes produtores, portanto, em termos gerais, é melhor deixar esses aspectos técnicos de produção de materiais de áudio e vídeo para as pessoas que dedicaram suas carreiras à aquisição e manutenção de conhecimentos profissionais” (p. 83).

Nas pp. 84 e 85 são apresentados critérios para a utilização da TV como mídia.

Na p. 94 são citados os ambientes Blackboard, WebCT, FirstClass, eClassroom, Web-4M e Groupware, e são também indicados sites onde essas ferramentas são comparadas.

Na p. 98 é apresentada uma tabela com os pontos fracos e fortes de diversas tecnologias, como texto impresso, gravações em áudio, rádio/televisão, teleconferência e aprendizado por computador e baseado na web.

No Capítulo 5: Criação e desenvolvimento de cursos, quando discutem os estágios da criação educacional, os autores defendem que é necessário saber o que se pretende transmitir para determinar o que se deve medir. Na p. 113, falam inclusive de “esboços daquilo que deve ser ensinado”. Isso parece óbvio, mas será? No caso da educação bancária, isso funciona bem - o objetivo da educação é simplesmente depositar conhecimentos no estudante, e então bastaria medir se ele os absorveu. Se o objetivo da educação é, ao contrário, ensinar a aprender, a equação não fica tão óbvia. Dependendo do que se quer “transmitir” (informações? aprendizagem? etc.), o conteúdo da EaD será mais ou menos dispensável.

Os autores defendem que pouco deve ser deixado para uma tomada de decisão específica no estágio de implementação de um curso a distância. Isso também parece óbvio para determinado modelo, que aposta no alto grau de estruturação dos cursos. Para um modelo que preza a interação entre professores e alunos, e a construção de conhecimento daí derivada, é necessário imaginar que o design do curso não termine antes de o aluno ter acesso às aulas, mas que ele também se desenvolva em função do ritmo e dos interesses da turma. Além de que, com conteúdos mais flexíveis, sobre os quais o tutor possa interferir e que possa alterar, torna-se bem mais simples atualizar o conteúdo e as atividades de um curso, de um semestre ou módulo para o outro, e inclusive de testar diferentes materiais com os alunos.

Os autores diferenciam também dois modelos para o desenvolvimento de conteúdo: autor-editor e equipe, que incluiriam produtores da web, editores de texto, designers gráficos, produtores de rádio e televisão, profissionais de elaboração de instrução, bibliotecários e fotobibliotecários. Ressalta que no material utilizado pelo aluno deve haver espaços em branco nos textos, o que facilita a interação do aluno com o conteúdo.

No Capítulo 6: O ensino e os papéis do instrutor, neste capítulo, destaca-se a importância do trabalho do instrutor em EaD. Eles seriam os olhos e ouvidos do sistema, no contato constante com os alunos:

“Os administradores que dificultam esse trabalho impondo uma carga muito grande - isto é, um grande número de alunos por instrutor - se arriscam a se responsabilizarem por um sério dano à qualidade de seu programa” (p. 152).

No Capítulo 7: O aluno de educação a distância, começa fazendo referência a um clássico da andragogia, *The Adult Learner*, de Malcolm Knowles. Ressaltada a importância de intervenção e apoio quando o aluno de EaD começa a atrasar a entrega de suas tarefas. Sistemas de apoio, orientação e aconselhamento são, portanto, críticos em EaD. Além disso, é necessário que o contato dos alunos com esses serviços, inclusive os administrativos, seja claro e definitivo, sem perda de tempo e sem que o aluno fique sendo jogado de um para o outro, sem que suas necessidades sejam resolvidas.

Capítulo 8: Dirigentes, administração e políticas, trata da importância dos bibliotecários especializados em EaD e de parcerias que possibilitem a utilização de bibliotecas de organizações presenciais. Discutem também o potencial da integração entre a internet e videoconferências por satélite.

Capítulo 9: Teoria e conhecimento da educação a distância, aponta-se as ideias de EaD, de teóricos como Otto Peters, Michael Moore, Desmond Keegan, Randy Garrison etc., e mencionados Centros de Estudo, como o ACSDE - American Center for the Study of Distance Education.

Capítulo 10: Pesquisa e estudos de eficácia, são mencionados alguns jornais importantes de educação a distância. Discute-se a questão dos custos da EaD e indicado um site que faz cálculo de custos para um projeto de educação a distância online: *Determining the Cost of Online Courses*.

“Em um bom sistema de educação a distância um grande número de alunos pode fazer o curso, e quanto mais alunos o fizerem, menores os custos médios do curso. É isso que significa economias de escala” (p. 269).

Isso não pode simplesmente ser tomado, pelos profissionais de EaD, como uma lei imutável e indiscutível de mercado. Ela na verdade carrega consigo um modelo para muitos falido, com muitos pressupostos extremamente discutíveis, como, por exemplo: um curso de EaD significa um conteúdo produzido para ser consumido.

Capítulo 11: O alcance global da educação a distância, os autores se propõem a “apresentar uma visão de conjunto do surpreendente campo de ação em escala mundial da educação a distância” (p. 277).

No último capítulo 12: Educação a distância está relacionada à mudança, na p. 317 há uma tabela com a previsão de alguns avanços tecnológicos, muitos deles “previstos” para 2004, 2005 e 2006. Nas pp. 325 a 327, os autores apresentam uma crítica ao consumismo educacional e a uma visão consumista da EaD, à globalização, à própria padronização etc.

CONCLUSÃO



Fonte: SHUTTERSTOCK.COM

Chegamos ao fim de mais uma pequena jornada, que teve como objetivo central transitar e compreender as alíneas que desenham o universo, as políticas educacionais e a organização da educação brasileira. Discutiu-se ao longo das cinco unidades, criteriosamente selecionadas para dar sustentação a presente discussão, com autores que promoveram uma rica interlocução entre as ações da atualidade e as relações históricas estabelecidas, entre o global e o local.

O que significa que navegamos das questões conceituais de Estado, Sociedade Civil e Políticas Públicas, para que pudéssemos entender as posições históricas relacionados às Políticas Públicas para a Educação Básica, enfatizando para tanto os aspectos legais das políticas educacionais, e para tanto destacamos na Constituição Brasileira, o Capítulo II da Educação, e por consequência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) e o Plano Nacional de Educação.

Como continuidade das ações passamos na sessão seguinte a discutir a forma de organização e avaliação utilizada na educação básica, para verificação do rendimento escolar, concomitante entrelaçamos a função dos Órgãos Governamentais/da Educação: MEC / INEP, apontando as relações de influência das Agências e Organismos Internacionais na educação, com destaque especial a UNESCO, BANCO MUNDIAL e BIRD. E, por fim, estudamos, ainda que de forma sucinta, nosso locus de estudos: a Educação a Distância, pois entendemos aqui, caro(a) aluno(a), que precisamos saber o contexto que precede e insere nossas atitudes no cotidiano escolar, independente dos níveis ou modalidades de educação da qual estamos nos referindo.

Sendo assim, caro(a) aluno(a), chegamos ao final dos nossos estudos relacionados a essa temática, mas reforço o que disse inicialmente, o texto apresentado não esgotou todas as possibilidades de pensar e refletir acerca das temáticas abordadas, mas espero que tenha lhe oportunizado momentos importantes e oportunos para a compreensão das análises realizadas acerca das temáticas propostas.

Espero que você tenha se sentido aguçado em querer ir além e desenvolver outras pesquisas e incursões no campo das políticas e organização brasileira. Assim, chegamos ao final de mais um estudo, desejo a você sucesso e inúmeras realizações profissionais. Até breve!

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Organização da Educação Nacional na Constituição e na L.D.B.** Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

AFONSO, Almerindo Janella. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, agosto/2001.

ARTIGOS 7, 23, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2006.

ALVES, J. R.M. **A Educação a Distância no Brasil**. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação, Brasil, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, [s.d].

BANCO MUNDIAL. **Prioridades e Estratégias para a Educação**: estudo setorial do Banco Mundial. Versão Preliminar. 1995.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**. Washington.

BANCO MUNDIAL. **Priorities and strategies for education**. The World Bank sector review. Washington, D.C., 1995. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/5476641099080118171/Priorities_and_Strateg>. Acesso em: 24 fev. 2012.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**: O trabalhador e o processo de integração mundial. World Bank, 1995.

BELMONT. **Wadsworth Publishing Company**, 1996. Tradução, 2005.

Biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Gaia, 2003.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: para uma teoria geral da política. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 173 p.

BORGES, Liliam F. P. **Democracia e educação**: uma análise da crítica às políticas educacionais no Brasil. (1995 – 2002). Tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. 2006 (mimeo).

BORGES, Liliam F. P.; NOGUEIRA, Francis M. G. A efetivação da universalização do Ensino Fundamental e o processo de democratização no Brasil. **Revista HISTEDBR online**. Campinas: v.16, 2004.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006.

_____. **Financiamento da educação**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção.

_____. **O FUNDEF e o orçamento da educação**: desvendando a caixa preta. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. UNESCO. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, agosto 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. (edição atualizada)

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12 de setembro de 1996. Modifica os art. 34, 208.

BREMAEKER, F.E.J. A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002. **Série Estudos Especiais**, n. 59, Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ibam.org.br>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

CALLEGARI, C. **O FUNDEB e o financiamento da educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Ground; APEOESP, 2007.

CALLEGARI, C.; CALLEGARI, N. **Ensino Fundamental**: a municipalização induzida. São Paulo: SENAC, 1997.

CAMARGO, R. B. de; PINTO, J. M. de R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no plano de desenvolvimento da educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, pp. 817-839, set./dez. 2008.

CEPAL, UNESCO. **Educação e Conhecimento**: eixo de transformação produtiva com equidade. Brasília, DF: IPEA/CEPAL/INEP, 1992.

CEPAL. **Transformação Produtiva com Equidade**. Santiago do Chile, CEPAL, 1990.

COIMBRA, Marcos Antônio. Será que o marxismo responde à pergunta de como surgem as políticas sociais? *In*: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme; COIMBRA, Marcos Antônio. **Política social e combate à pobreza**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, pp. 105-126.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In*: TOMMASI, Livia de *et al.* (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CRISTENSEN, C. **Inovação na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: Ed. Cortez 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica No Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, pp. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

DAVIES, N. **FUNDEB**: a redenção da educação básica? Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: A Redenção Da Educação Básica? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, pp. 753-774, out. 2006 753. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: MEC, 1999.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: ranços e avanços. Campinas-SP: Papirus, 1997.

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no artigo 60 § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 1996b.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. *In*: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice. **Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1976, pp. 34-48. Editora Ática, 1997.

ERASMO. **De Pueris (Dos meninos). A Civilidade Pueril**. São Paulo: Editora Escala, [s.d.].

FONSECA, João Pedro. Municipalização do Ensino: entre medos e esperanças às vésperas do 3º milênio. *In*: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, vol. 13, n. 2, 1997, ANPAE, Brasília, 1997.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.) **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

IANNI, Octavio. **A Sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 187 p.

GENTILI, Pablo A. A. e outros. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**, Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GOUVEIA, A. B.; SILVA, I. F. Financiamento da educação no Brasil: FUNDEF e FUNDEB. *In*: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PERRUDE, M. R. da S.; GUIMARÃES, J. L. Alguns impactos do Fundef: apontamentos e incertezas após a sua implantação. *In*: MARTINS, Â. M.; OLIVEIRA, C. de; BUENO, M. S. S. (org.). **Descentralização do Estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, pp. 193-210.

HADDAD, Sérgio (Orgs.). O cenário educacional Latino-a ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. *In*: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional Latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000, pp.63-94.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, pp. 30-41, nov. 2001.

HÖLFING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**. Campinas, ano XXI, Nº. 54, p. 30-41. Nov. 2001.

LARA, Angela Mara de Barros; CHAGURI, Jonathas de Paula; BETTOLLETI, Vanessa Alves. **A influência do Banco Mundial na educação na década de 1990: a reforma do Estado para implantação de uma política educacional eficiente**. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. Unioeste: Cascavel, 2009.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.) **Educação a Distância: o estado da Arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LEI FEDERAL 8069/90 – **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

LEI FEDERAL 9131/95 – **Conselho Nacional de Educação**.

LEI FEDERAL 9394/96 – **Diretrizes e Bases da Educação**.

LEI FEDERAL 9424/96 – **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental**.

LEI FEDERAL 9475/97 – **Nova Redação do Art. 33 da Lei 9394/96**.

LINHA ABERTA. **O que é o FMI**. In: <www.cefetsp.br/edu/eso/oquefmi.html>. Acesso em: 11 out. 2007.

MARX, Karl. Prefácio de 1859. In: MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982, p. 25.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 4. ed. Lisboa: Editorial Presença, s/d, pp. 55- 56.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

McLAREN, Peter. **Pedagogía crítica y cultura depredadora**: políticas de oposición en la era posmoderna. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MELCHIOR, J. C. de A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.

MENEZES, João Gualberto de Carvalho e outros. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica – leituras**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: MAIS DO MESMO? **Nuances**: estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 18, n. 19, pp. 81-106, jan./abr. 2011.

MONTAIGNE, M. de. **A educação das crianças**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

NEY, A. Formação de profissionais da educação. *In*: **Política Educacional**: organização e estruturada educação brasileira. Rio de Janeiro: Wak. 2008. Cap. 8, pp.169 - 184.

NOSELLA, Paulo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000, pp.31-80.

OLIVEIRA, A. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Cleiton de. Municipalização do ensino brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Cleiton de. *et al.* **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, R. **Agências Multilaterais e a Educação Profissional Brasileira**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2006.

OLIVEIRA, R. P. O financiamento da educação. *In*: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova – Revista de Cultura e Política**. São Paulo, 1999, n. 47, pp. 73-89.

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PICONEZ, S. C. B. **Introdução à Educação a Distância**: os novos desafios da virtualidade. Portal do Núcleo de Estudos de Eja e Formação de Professores. 2003. Disponível em: <<http://www.nea.fe.usp.br/sigepe/informacoes/upload/Introdução%20a%20EaD.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2012.

SANTOS, Jocenilson Ribeiro dos; SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. **Estudo de linguagem sincrética em exames nacionais de avaliação brasileira (ENEM e ENADE)**: por uma semiologia histórica do discurso. Castel y Cubo, Editores 2010.

SARAIVA, Terezinha. **Educação A Distância No Brasil**: lições da história. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SARAIVA, Terezinha. Educação a distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun, 1996

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1988.

TOMMASI, Livia e outros. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

UNESCO. **Organização**: sobre a UNESCO. *In*: <www.unesco.org.br>. Acesso em: 5 out. 2007.

VAISMAN, ESTER. **O problema da ideologia na ontologia de G.Lukács**. João Pessoa, 1986. l.p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Universidade Federal da Paraíba.

VELLOSO, J. Pesquisas no país sobre o financiamento da educação: para onde vamos? *In*: WITTMANN, L. C.; GRACINDO, R. V. (coord.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: ANPAE, Campinas: Autores Associados, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche; ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. **Política e planejamento educacional**. 2. ed rev. amp. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

ZOGHBI, Ana Carolina Pereira; OLIVA, Bruno Teodoro; MORICONI, Gabriela Miranda. Aumentando a eficácia e a eficiência da avaliação do ensino superior: a relação entre o Enem e o Enade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 45, pp. 45- 66, jan./abr. 2010.